附件目录

一、课程团队教学科研成果与奖励

附件 1：教育部黄大年教师团队“首都师范大学基础教育治理教师团队”..... 1

项目完成人是教育部黄大年教师团队“首都师范大学基础教育治理教师团队”核心成员..... 1

附件 2：2022 年北京市属优秀青年人才培育计划..... 2

附件 3：白海宁人文社科优秀青年教师奖励基金..... 3

附件 4：北京市 2022 年度市属高校高水平教学创新团队..... 4

附件 5：北京市优秀本科毕业论文优秀指导教师..... 6

附件 6：“田家炳杯”优秀指导教师..... 8

附件 7：入选 2022 年度北京市属高校教师队伍建设支持计划..... 9

附件 8：2017 年北京市基础教育教学成果奖..... 10

附件 9：首都师范大学教师教育学院一等奖..... 11

附件 10:北京市第十六届哲学社会科学优秀成果奖..... 12

二、获得两项教改项目

附件 11：2021 年本科教学建设与改革项目（一般在线课程）立项 13

附件 12：获得 2021 年本科教学建设与改革项目（定向支持-班主任育人工作）立项..... 14

三、课程大纲、教材建设与教学材料

附件 13：《班级治理与学生发展指导》思政示范课程立项证明.. 15

附件 14：核心课程教学大纲..... 18

《班级治理与学生发展指导》教学大纲 18
附件 15：核心课程教学日历 22
附件 16：专题课程教学设计 23
附件 17：课程团队所编写的人文教材 29
附件 18：专题课程代表性课件 36
四、教学过程与课堂实录
附件 19：“班级管理”主题辩论赛活动、案例分析与研讨会照片资料 54
五、学生课程反馈、学习成果
附件 20：2025 年 CNU 主题班会设计大赛优秀作品展示 55
附件 21：班主任教师成长访谈报告 63
附件 22：核心课程获得学生高度认可与积极反馈 71
附件 23：学生总评成绩良好 75
六、课程评价与质量监测
附件 24：学校对于核心课程理论内涵、实践导向、育人价值的高度评价 77
附件 25：学校对于核心课程学术价值的评估 78
附件 26：学校对于课程的政治审查意见 79
七、班主任专业化与卓越教师培养：近五年课程团队研究综述与实践探索
附件 27：康晓伟 “师范”师范生的教师专业情感研究 80
附件 28：康晓伟 “中国特有的教育家精神”的历史脉络、本质内涵

与培育路径 90
附件 29：康晓伟 何以扎根乡村：生命历程下乡村教师成长路径及影响因素研究 98
附件 30：康晓伟 推动全日制硕士培养增“量”提“质” 106
附件 31：康晓伟 智能时代背景下如何理解教师的情绪劳动 108
附件 32：贺文洁 实践学习场景中师范生从教情感变化模式的类型研究 112
附件 33：朱小爽 基于情感路径的班主任职业幸福感提升策略研究 119
附件 34：朱小爽 情感劳动研究的模型比较-兼论教师如何改进情感实践 122
附件 35：朱小爽 人工智能时代，教师如何提升自我情感能力？ 132

附件 1：教育部黄大年教师团队“首都师范大学基础教育治理教师团队”

项目完成人是教育部黄大年教师团队“首都师范大学基础教育治理教师团队”核心成员

第四批“全国高校黄大年式教师团队”创建示范活动入围名单

（按所在高校学校标识码排序）

序号	所在高校	团队名称	团队负责人
1	北京大学	人工微结构和介观物理教师团队	刘运全
2	中国人民大学	习近平新时代中国特色社会主义思想体系化学理化研究团队	秦宣
3	清华大学	刑事法学与司法改革创新教师团队	张明楷
4	北京交通大学	列车运行控制创新教师团队	唐涛
5	北京工业大学	重大工程结构抗震防灾教师团队	杜修力
6	北京航空航天大学	航空发动机气动热力创新教师团队	陶智
7	北京理工大学	先进毁伤与弹药工程教师团队	王海福
8	北京科技大学	材料前沿交叉教师团队	张跃
9	北京化工大学	化工过程强化教师团队	陈建峰
10	北京邮电大学	物联网基础理论与关键技术教师团队	马华东
11	北京建筑大学	建筑遗产保护利用教师团队	张大玉
12	中国农业大学	兽医公共卫生教师团队	沈建忠
13	北京师范大学	发展心理学教师团队	陈英和
14	首都师范大学	基础教育治理教师团队	蔡春

附件 2：2022 年北京市属优秀青年人才培育计划



序号	单位名称	申报人	项目名称
1	北京工业大学	许　坤	特异风环境大跨桥梁风致动力行为与控制
2	北京工业大学	顾　锞	石化工业中火炬塔燃烧尾气的感知与识别研究
3	北方工业大学	何云华	跨链安全可信关键技术
151	首都经济贸易大学	庞蔡吉	控股股东股权质押对企业决策的影响、机制与后果
152	北方工业大学	罗文豪	人工智能与人力资源管理耦合模式及其影响效应研究
153	北京农学院	常丽红	京郊传统村落民居建筑营造技艺保护研究
154	北京联合大学	崔　婧	数字中国建设背景下单项式数据资产的价值评估研究
155	北京服装学院	张　帆	基于数字生成技术的康复穿戴创新设计路径与评价体系研究
156	首都师范大学	康晓伟	追踪数据驱动的教师专业发展质量研究
157	北方工业大学	杨一翁	中国企业创建高端品牌的理论模型与实践路径研究
158	北京工商大学	郑姚闽	北京城市滨水区游憩空间格局优化与功能提升研究
159	北京物资学院	邵莉莉	双碳目标下气候治理的国际法与国内法协同发展-兼及北京高水平建设全球绿色交易所运行规范设计

附件 3：白海宁人文社科优秀青年教师奖励基金



首都师范大学
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY

获奖证书

AWARD CERTIFICATE

康晓伟 老师：

您在教学科研工作中成绩突出，荣获“白海宁人文社科优秀青年教师奖励基金”，资助周期3年。

特发此证，以资鼓励。

首都师范大学

首都师范大学教育基金会

二〇二四年十二月

附件 4：北京市 2022 年度市属高校高水平教学创新团队

2022年度市属高校高水平
教学创新团队项目拟入选名单

序号	单位名称	带头人	项目名称
1	首都师范大学	李海梁	数学卓越拔尖创新人才培养教学创新团队
2	北京工业大学	王　丹	计算机科学与技术教学创新团队
3	首都医科大学	张　晨	新时代"新医科"视野下基础医学课程体系优化与教师队伍创新能力提升的研究与实践
4	北京工业大学	崔素萍	材料生命周期工程教育教学创新团队
5	北京联合大学	杜　煜	面向智能机器人产业的新工科专业实践教学改革与创新
6	北京农学院	段留生	新农科背景下都市农林人才培养教学创新团队建设
7	北京石油化工学院	曹建树	高水平应用型智能制造类专业工程教育教学团队
8	北京建筑大学	杨建伟	BIG E和OBE融合驱动的车辆工程卓越人才培养模式探索与实践
9	北京工业大学	孙治荣	水污染控制工程产教协同育人创新团队
10	北京信息科技大学	黄　民	机械工程教学创新团队
11	北京服装学院	王越平	"工艺文"交叉融合的纺织品设计人才（本科）培养模式创新实践
12	首都医科大学	卢　洁	新时代"课程思政"背景下的高等医学院校临床教师培育发展模式的研究
13	北京建筑大学	金秋野	面向"精·专·特·新"建筑学人才培养的数字化建筑创新教学团队建设与实践
14	首都经济贸易大学	王永贵	新文科背景下面向数字经济时代的工商管理教学协作创新团队建设
15	北京工商大学	黄先开	"数字商科"高水平教学创新团队
16	首都师范大学	蔡　春	"教师实践智慧养成"教学创新团队
17	北京物资学院	姜　旭	物流管理与工程类专业群教学创新团队
18	首都经济贸易大学	刘　强	统计学高水平教学创新团队
19	北京电影学院	张　辉	新时代语境下中国电影表演教学的体系建构与实践创新研究
20	北京联合大学	陈建斌	国际认证范式下新商科人才培养模式创新与实践
21	北京第二外国语学院	侯宇翔	服务北京国际交往中心的阿拉伯语言翻译与地区研究人才培养团队
22	中国音乐学院	王士魁	《中国声乐钢琴艺术指导课程体系建设》
23	首都师范大学	王宗琥	"外语+"复合型双学士学位人才培养跨学科创新教学团队
24	北京电影学院	曹　顗	新文科背景下的影像艺术展创新研究
25	北京印刷学院	张文红	出版人才培养中理论教学和实践教学融通研究
26	北京舞蹈学院	张晓梅	中国民族民间舞跨专业协同创新育人模式
27	中国戏曲学院	于建刚	高校人才培养过程中理论教学与实践教学的探索和研究
28	首都师范大学	田国秀	"本硕一体化卓越教师培养"教学创新团队
29	北京青年政治学院	袁光亮	基层治理高素质技能人才培养模式与路径研究

高水平教学创新团队建设支持计划

参与人证明

由我担任负责人的2022年度北京市属高校教师队伍建设支持计划“**高水平教学创新团队建设支持计划**”，我院康晓伟教授参与了教学创新团队建设，是参与人之一。

特此证明。

首都师范大学教师教育学院院长：

2023年1月29日

附件 5：北京市优秀本科毕业论文优秀指导教师



荣誉证书

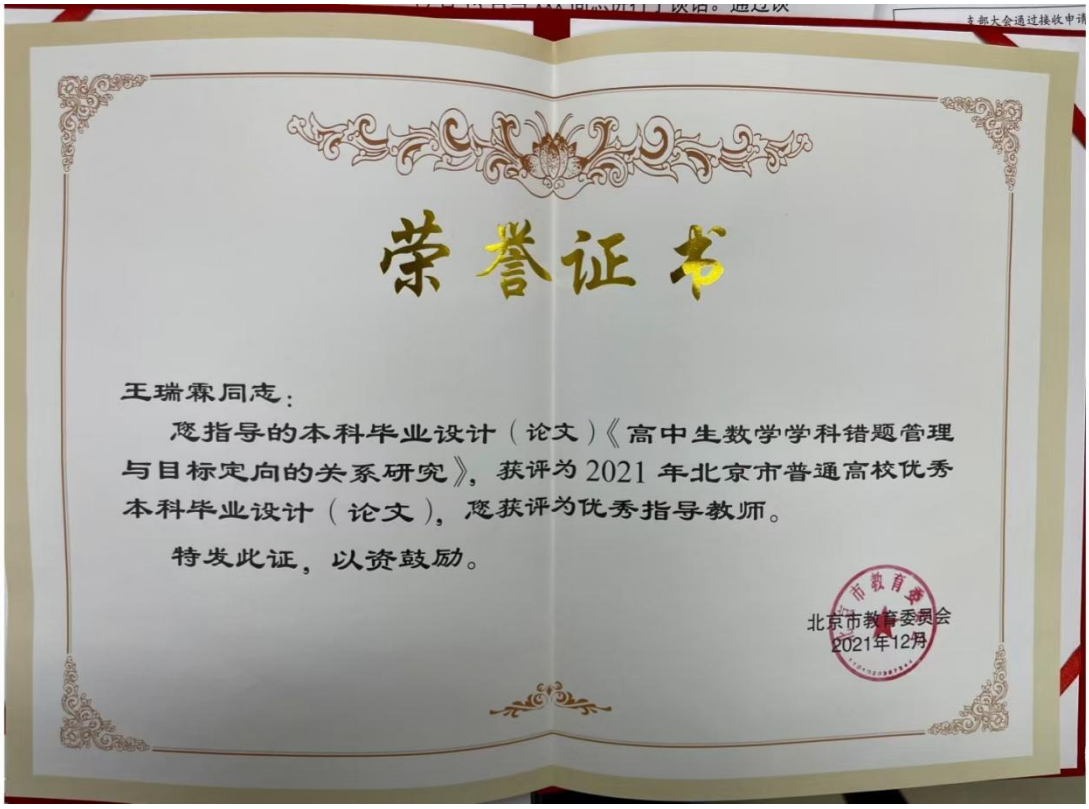
康晓伟同志：

您指导的本科毕业设计（论文）《基于 TPACK 能力框架的中学思政职前教师能力测评与培养策略研究》，获评为 2024 年北京市普通高校优秀本科毕业设计（论文），您获评为优秀指导教师。

特发此证，以资鼓励。

北京市教育委员会

2024年11月



荣誉证书

王瑞霖同志：

您指导的本科毕业设计（论文）《高中生数学学科错题管理与目标定向的关系研究》，获评为2021年北京市普通高校优秀本科毕业设计（论文），您获评为优秀指导教师。

特发此证，以资鼓励。

北京市教育委员会
2021年12月



荣誉证书

王瑞霖同志：

您指导的本科毕业设计（论文）《中学生数学自我效能感与数学能力的关系－基于PISA测试数据分析》，获评为2024年北京市普通高校优秀本科毕业设计（论文），您获评为优秀指导教师。

特发此证，以资鼓励。

北京市教育委员会
2024年11月

附件 6：“田家炳杯”优秀指导教师



荣誉证书

王瑞霖老师：

被评为2023年“田家炳杯”全日制教育硕士专业学位研究生学科教学（数学）专业教学技能大赛

优秀指导教师

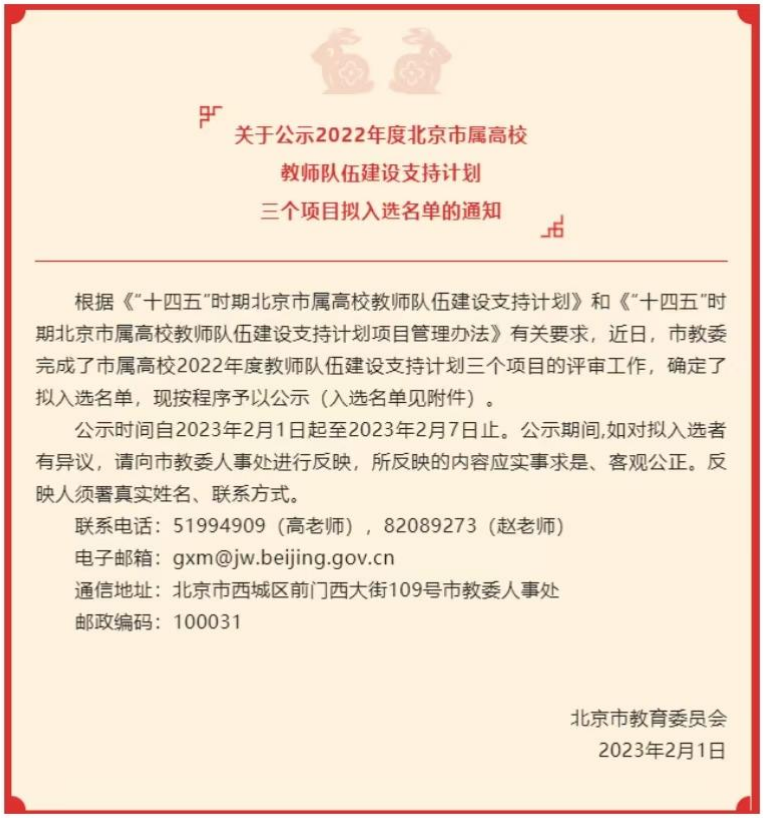
特发此证，以资鼓励。

田家炳基金会

2023年10月30日

证书编号：（师）202304041

附件 7：入选 2022 年度北京市属高校教师队伍建设支持计划



关于公示2022年度北京市属高校
教师队伍建设支持计划
三个项目拟入选名单的通知

根据《"十四五"时期北京市属高校教师队伍建设支持计划》和《"十四五"时期北京市属高校教师队伍建设支持计划项目管理办法》有关要求，近日，市教委完成了市属高校2022年度教师队伍建设支持计划三个项目的评审工作，确定了拟入选名单，现按程序予以公示（入选名单见附件）。

公示时间自2023年2月1日起至2023年2月7日止。公示期间,如对拟入选者有异议，请向市教委人事处进行反映，所反映的内容应实事求是、客观公正。反映人须署真实姓名、联系方式。

联系电话：51994909（高老师），82089273（赵老师）

电子邮箱：gxm@jw.beijing.gov.cn

通信地址：北京市西城区前门西大街109号市教委人事处

邮政编码：100031

北京市教育委员会

2023年2月1日

附件 8：2017 年北京市基础教育教学成果奖

× 名单丨2017年北京市教育教学成果… ...
m.sohu.com

2017年北京市基础教育教学成果奖

获奖名单

（点击图片可放大查看）

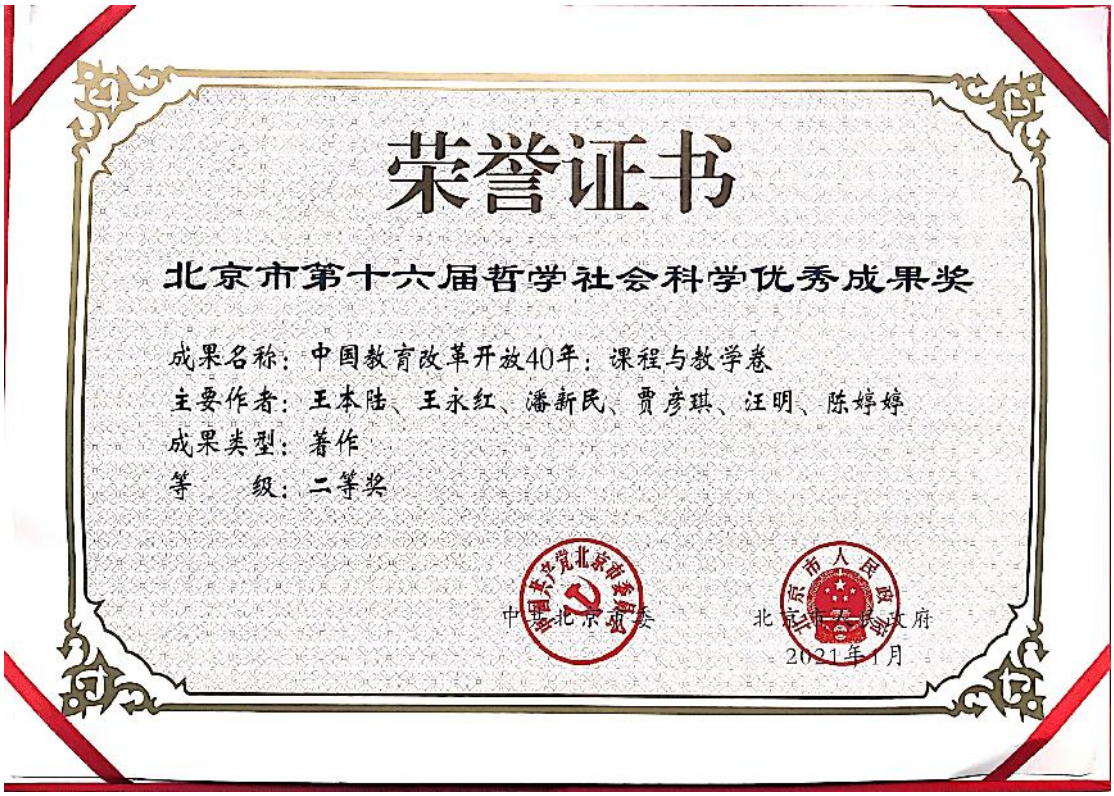
序号	成果名称	成果完成者	所在单位	奖项
1	基于大数据的学生综合素质生成性评价实践创新	王殿军 杜毓贞 谢维和 辛颖 孙书明	清华大学附属中学	特等奖
2	面向未来的学校教育组织生态和空间结构变革的实践研究	北京市海淀区中关村第三小学	北京市海淀区中关村第三小学	特等奖
3	成志教育：小学立德树人的校本实践	窦桂梅 王玲湘 胡兰 汤卫红 张华毓	清华大学附属小学	特等奖
4	中小学三级课程整体建设的北京经验	杨德军 江峰 朱传世 李群 王凯	北京教育科学研究院	特等奖
5	高中人文社会学科课程开发与教学变革	李煜晖 陈立今 张彤 徐燕 韩月华	北京师范大学第二附属中学	特等奖
6	中小学名优教师发展	顾明远 郭华	北京师范大学	特等奖

附件 9：首都师范大学教师教育学院一等奖



38	纵向有效衔接 横向丰富多元——一贯制学校心理健康教育体系的构建与实施	白宏宽 孙清亚 林丽 何虹 仇光霞	北京市京源学校	一等奖
39	立足学科育人的中学地理课程体系架构与实施策略方法研究	常晟 马文华 汪春燕 高振奋 李群	北京亦庄实验中学	一等奖
40	基于问题解决的农村教师科研工具掌握和能力提升的实践研究	王海燕 杨光 张晓龙 徐月 魏丽华	首都师范大学教师教育学院	一等奖
41	整体提升教师质量的机制创新研究与实践	田树林 时芝玫 赵玉泉 李晓君 吴万辉	北京市第八十中学	一等奖
42	运用“全接纳-慢引导”理念构建班级生命成长共同体	郑丹娜 钟亚利 宋为 杨雪 耿瑞轩	北京市朝阳区垂杨柳中心小学	一等奖
43	在校园情境下推广中学生焦虑问题的预防	王建平 臧超英 冯广慧 张建辉 闫煜蕾	北京师范大学 北京市第七中学	一等奖

附件 **10:**北京市第十六届哲学社会科学优秀成果奖



荣誉证书

北京市第十六届哲学社会科学优秀成果奖

成果名称：中国教育改革开放40年：课程与教学卷

主要作者：王本陆、王永红、潘新民、贾彦琪、汪明、陈婷婷

成果类型：著作

等　　级：二等奖

中共北京市委　　北京市人民政府

2021年1月

附件 11：2021 年本科教学建设与改革项目（一般在线课程）立项

首都师范大学2021年本科教学建设与改革项目(一般在线课程）立项

序号	申报单位	课程号	课程名	负责人
1	文学院	3013092	制片管理	徐海龙
2	政法学院	3030594	西方马克思主义哲学	王嘉
3	马克思主义学院	3700016	思想道德修养与法律基础	武林杰
4	外国语学院日语系	3219009	日语会话2	金凌卉
5	外国语学院日语系	3219032.01	日本军记物语	张静宇
6	外国语学院日语系	3219033.01	夏目漱石专题课题	王广生
7	外国语学院日语系	3219017.02	中级日语2	唐晓可
8	美术学院	3125327.01	动画概论	冯璐菲
9	数学科学学院	3050208	复变函数	牛艳艳
10	初等教育学院	3300323	小学英语教师口语	熊艳艳
11	初等教育学院	3300004	小学班级管理	徐爱杰
12	学前教育学院	3313607	幼儿社会教育与活动指导	于开莲
13	学前教育学院	3313603	幼儿园教师职业伦理与道德	李叶兰
14	教师教育学院	3370010.02	教师教育经典名著导读	康晓伟
15	生命科学学院	3085001	植物学-1	施慧
16	生命科学学院	3085035	基础免疫学	牛畅
17	物理系	3060170	近代物理实验	贺淑莉
18	物理系	3067501.04	大学物理1	袁瑞玚
19	大英部	3732038	跨文化交际学	赵鹏
20	国际文化学院		高级经贸汉语	李瑞
21	国际文化学院		中级汉语综合	马晓辉
22	国际文化学院		细说汉字	梁德惠
23	国际文化学院		中国文化系列漫谈	张静

附件 12：获得 2021 年本科教学建设与改革项目（定向支持-班主任育人工作）立项

首都师范大学2021年本科教学建设与改革项目（定向支持-班主任育人工作研究）汇总表

序号	申报单位	项目名称	负责人	性别	职称	电话	出生年月	是否有在研未完成的班主任项目	是否主持或参与过教改项目	其他成员		
										姓名及职称	姓名及职称	姓名及职称
1	教师教育学院	情感交往型“班主任（教师教育者）-师范生”关系构建研究	康晓伟	男	副教授	18519853397	1982年8月	否	是	贺文洁：讲师	汪明：讲师	赵英：副教授
2												
3												

附件 13：《班级治理与学生发展指导》思政示范课程立项证明

首都师范大学“课程思政示范课程”立项项目名单

序号	申报单位	课程号	课程名称	课程负责人	学科门类/专业大类代码	一级学科/专业类代码	经费
1	文学院	3010016	语言学概论	洪波	文学/05	中国语言文学/0501	2
2	文学院	3013059	人力资源管理	张铁柚	文学/ 05	中国语言文学/050107T	2
3	政法学院	3030367/3030353	当代世界经济与政治	应霄燕	法学/03	政治学/030201	2
4	政法学院	3030595	科学技术史	谭笑	哲学/01	哲学/ 010101	2
5	教育学院	3043026	教育学基础（含见习）	蔡春	教育/04	教育学/0401	2
6	教育学院	3047326	现代教育技术及应用	乔爱玲	教育/04	教育学/0401	2
7	教师教育学院	3370029	班级教育与班级管理	王海燕	教育学/04	教育学/0401	2
				康晓伟			
8	教师教育学院	3020061.01	历史教师技能	杨朝晖	教育学/04	教育学/ 0401	2

#03 课程简介

《班级教育与班级管理》是一门面向本科师范生的教师教育专业必修课。课程围绕教师对班级学生展开教育指导的职责与任务、师生良好关系构建、家校合作沟通、班级主题教育活动、班主任专业发展等专题，致力于培养师范生具有从事班级学生教育与班级组织建设的专业情感、专业理知识和专业能力，增强师范生胜任学校班主任和“导师制”等角色任务的信心，立志在从事班级教育工作中做“四有”好老师。

#04 课程思政教学设计描述

基于班级育人功能增进师德养成——热爱教育、关爱学生

聚焦教育现实问题与时代需求，利用丰富而典型的学校班级教育案例，理解班级教育的发展理念，理解新时代以学生健康发展为本的育人理念和做学生成长引路人的师德规范。案例导入，意义解析，在研讨对话中潜移默化中激活师范生自觉将立德树人根本任务和教师职业道德内化于心外化于行。

借助班级教育要素激活教育情怀——理论自觉，典型示范

一是与理论对话，结合政策文本和文献研究，在把握班级教育中最普遍、最基本的规律的基础上，引领学生领悟从事班级教育工作的专业认同感、责任感与使命感，具备基本的班级教育的情感、态度、知识、技能。二是与实践对话，邀约北京市优秀班主任与师范生面对面交流，引导师范生通过倾听、对话、反思，感受班主任教师的成长经历，提升做一个学生喜爱的班主任的信心和向往。

突出主题教育元素增长管理能力——乐于学习，善于思考

注重班级教育管理工作的点面结合、家校社协同等热点话题，加强对于班级的组织特点与价值、班级教育难点与突破、班主任职责素养以及专业发展的了解与理解，以小组合作、案例分析、成长叙事等学习方式，在培养师范生读书、反思、研究的教育敏锐，学习丰富做班主任、学生导师的实践智慧。

1

#03 课程简介

《班级教育与班级管理》是一门面向本科师范生的教师教育专业必修课。课程围绕教师对班级学生展开教育指导的职责与任务、师生良好关系构建、家校合作沟通、班级主题教育活动、班主任专业发展等专题，致力于培养师范生具有从事班级学生教育与班级组织建设的专业情感、专业理知识和专业能力，增强师范生胜任学校班主任和"导师制"等角色任务的信心，立志在从事班级教育工作中做"四有"好老师。

#04 课程思政教学设计描述

基于班级育人功能增进师德养成——热爱教育、关爱学生

聚焦教育现实问题与时代需求，利用丰富而典型的学校班级教育案例，理解班级教育的发展理念，理解新时代以学生健康发展为本的育人理念和做学生成长引路人的师德规范。案例导入，意义解析，在研讨对话中潜移默化中激活师范生自觉将立德树人根本任务和教师职业道德内化于心外化于行。

借助班级教育要素激活教育情怀——理论自觉，典型示范

一是与理论对话，结合政策文本和文献研究，在把握班级教育中最普遍、最基本的规律的基础上，引领学生领悟从事班级教育工作的专业认同感、责任感与使命感，具备基本的班级教育的情感、态度、知识、技能。二是与实践对话，邀约北京市优秀班主任与师范生面对面交流，引导师范生通过倾听、对话、反思，感受班主任教师的成长经历，提升做一个学生喜爱的班主任的信心和向往。

突出主题教育元素增长管理能力——乐于学习，善于思考

注重班级教育管理工作的点面结合、家校社协同等热点话题，加强对于班级的组织特点与价值、班级教育难点与突破、班主任职责素养以及专业发展的了解与理解，以小组合作、案例分析、成长叙事等学习方式，在培养师范生读书、反思、研究的教育敏锐，学习丰富做班主任、学生导师的实践智慧。

#05 总体设计

组建关注理论与实践相结合的课程教师团队，倾力打造促进师范生胜任班主任工作、适应导师制、学长制、家校社协同育人等班级治理机制创新的教师教育专业课程，实现教师教育课程的理论性与实践性、体验性与活动性有机融合。课程将为培养有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的"四有"好老师提供理论与实践支撑。培养师范生掌握适应从事班级治理创新、学生发展指导工作的基本理论，了解班级教育与组织管理的历史发展，理解基于班级开展学生教育活动、增进家校沟通等任务要求，树立追求卓越的班主任专业发展的信心。



左右滑动查看更多

附件 14：核心课程教学大纲

《班级治理与学生发展指导》教学大纲

一、课程信息

<table>
<tr><td rowspan="2">课程名称</td><td colspan="6">班级治理与学生发展指导</td></tr>
<tr><td colspan="6">Class Governance and Student Development Guidance</td></tr>
<tr><td>课程编码</td><td colspan="2">3370029</td><td>课程性质</td><td colspan="3">√必修　　□选修</td></tr>
<tr><td>课程类型</td><td colspan="6">□通识课程　　√专业课程</td></tr>
<tr><td>适用专业</td><td colspan="6">本科师范专业</td></tr>
<tr><td>开课部门</td><td colspan="2">教师教育学院</td><td>课程负责人</td><td colspan="3">王海燕，康晓伟</td></tr>
<tr><td>学时学分</td><td>学分：1</td><td>总学时：18</td><td>理论：12</td><td>实验：</td><td colspan="2">实践：6</td></tr>
<tr><td>授课语言</td><td colspan="6">中文</td></tr>
<tr><td>先修课程</td><td colspan="6">师范生心理健康、教师职业道德</td></tr>
</table>

二、课程内容简介

秉持“厚植基础，激发潜能，完善人格，追求卓越”的育人理念，着力培养综合素质优良、专业基础扎实、国际视野开阔、创新实践能力突出的德才兼备、全面发展的卓越教师和优秀人才。

培养师范生从事班级治理与学生发展指导的能力，不仅是从事班主任工作的需要，也是作为一名学科教师胜任教育教学工作的基本能力。本课程主要研究对象是基础教育阶段教师的班级治理与学生发展指导能力。从事班级治理与学生发展指导，既需要教育理论相关知识，同时也需要理论联系实践、在实践中提升理论。通过运用心理学、教育学、社会学、管理学的相关理论启发引导师范生思考基础教育学校教师开展班级治理与学生发展指导的工作以及相关问题，潜移默化地涵养教育情怀，在学会育人、学会教学、学会发展中提高教书育人综合素养。本课程致力于培养师范生具有从事班级治理与学生发展指导的专业知识、专业能力与专业情感。

主要内容包括：班级治理与学生发展指导概述、班级教育的职责与任务、班级学生指导、良好班级人际关系构建、校家社协同育人和班主任专业素养。

三、课程目标

L01：了解班级治理与学生发展指导的含义、性质、特点与价值，掌握班级治理与学生发展指导的基本问题和基本概念，把握班级治理与学生发展指导中最普遍、最基本的规律。

L02：了解班级治理与学生发展指导的历史发展及理论流派，把握班主任的职责、素养以及专业发展的途径，树立正确、科学的班级治理与学生发展指导理念。

L03：具备从事班级治理与学生发展指导工作的基本态度、知识、技能和方法，增强班级教育意识和专业认同感、责任感与使命感。

课程目标	支撑毕业要求指标点	支撑程度	支撑培养目标指标点	支撑程度
LO1	2.1、2.8	H、M	1.1	H
LO2	2.6.2.7	H、H	1.1	H
L03	2.1、2.2、2.10	H、M、M	1.2	M

注：本表依据中学教育专业认证标准（第三级）编制，在各专业教学过程中，任课教师依据不同专业特点在教学中进行个性化微调。

四、教学内容、要求及进度安排

第一章 班级治理与学生发展指导概述（3 学时，支撑课程目标 1、2）

第一节 班级制度的历史

第二节 班级组织的功能

第三节 班级治理与学生发展指导的价值

第四节 班级治理与学生发展指导的理论基础

第五节 班级常规工作

第二章 班级治理与学生发展指导的职责与任务（3 学时，支撑课程目标 2）

第一节 基本职责和任务概述

第二节 班集体以及如何建立班集体的方法

第三节 班级文化以及班级文化建设

第三章 如何做一个好班主任（3 学时，支撑课程目标 1、3）

第一节 班主任自述成长经历

第二节 班主任自述师范求学经历

第三节 班主任自述班主任工作经历

第四节 学生与班主任进行互动沟通

第四章 班级学生指导（3 学时，支撑课程目标 1、3）

第一节 生活

第二节 学习

第三节 心理

第四节 生涯

第五章 良好班级人际关系构建（3 学时，支撑课程目标 2）

第一节 良好班级人际关系的类型与特点

第二节 良好人际关系建立的条件

第三节 中学生的心理需求

第四节 班主任与学生建构良好关系策略

第六章 校家社协同育人（3 学时，支撑课程目标 1、2）

第一节校家社协同育人的时代背景

第二节 家校社协同育人的形式

第三节 家长会与家访

五、先修课要求及教学方法建议

1.先修课要求：师范生心理健康、教师职业道德

2.教学方法建议：

坚持启发性原则，注重坚持理论联系实际，综合运用线上与线下混合学习手段，激发和调动学生的学习兴趣和主动性，具体包括集中讲授、课上研讨、自主学习、小组合作学习等。

在授课过程中，建议授课教师把握几个关系：1）基础性：引导师范生掌握从事班级治理与学生发展指导的基本知识与基本问题，形成基本的教育理念。不需要面面俱到；2）理论性：有一定理论高度，符合今天本科师范生学习要求；3）实践性：具有一定的实用性，教学中注意结合现实班主任工作的具体案例；4）前沿性：紧跟当前基础教育前沿与班主任工作前沿实践；5）思想性：大学课程要具备一定的思想性，注重培养师范生有一定的教育思想。

六、考核方式

本课程作为考查课，采取平时考查和期末考查相结合方式，考查采取综合性、开放性方式，充分考查学生在日常学习参与、合作学习、多媒体项目学习、调研访谈等任务达成中显现出的班级教育和学生指导的基础知识、能力和育人情怀。

考核方式	考核要求	比重(%)	对应的课程目标
随堂考查	情景剧创作与表演 5-8 人/组，10-20 分钟 日常作业	50%	1、2、3
综合考查	1）访谈录（≥5000 字） 评价标准：字数、维度、呈现结构； 2）最新期刊杂志公众号，围绕某个话题撰写≥5000 字论文； 评价标准：字数、维度、呈现结构 建议杂志： 《班主任》杂志、《中国教师报》（班主任版）、《新班主任》班主任教师公众号 **以上二选一**	50%	1、2、3

3.填写《首都师范大学考试（考查）分析表》，与学生考试试卷或考查的论文、调查报告、实验报告、读书报告等一并保存五年。（从考试当日开始计算）

七、教材、参考文献与其他教学资源

1.自编讲义：集体备课讲义。

2.参考文献：

苏霍姆里斯基.给教师的建议[M].北京：教育科学出版社.2001.

刘云杉.学校生活社会学[M].南京师范大学出版社.2001.

魏书生.班主任工作漫谈[M].桂林：漓江出版社.2014.

阅读其他经典教育名著

八、备注

授课教师结合各院系人才培养方案和教学要求，在具体教学过程中应适当兼顾

不同学科特点开展相关专题的调研、交流、研究和展示活动，促进学生主动思考、合作研究和自主学习。

附件 15：核心课程教学日历

《班级治理与学生发展指导》教学日历

2025 年度春学期

课程名称:班级治理与学生发展指导　　授课时间:第 1-6 周 周二晚 6:30-8:50　　授课地点：校本部理科楼 209（公共阶梯）

总学时： 18　　周学时：3　　学分:1

任课教师：康晓伟 博士/教授　　学生信息：班级：:sw23B1sf；xl23B1sf

周次	题目	教学内容	教学时数	备注
1 02.25	第一讲：班级教育与班级管理概述	班级组织的历史和功能；班级制度特点；班级组织功能；班级理论基础。	3	
2 03.04	第二讲：班级教育与班级管理的职责与任务	班级管理的基本职责与任务；班级管理能力与路径。	3	
4 03.11	第三讲：班级学生指导	生活、学习、心理、生涯	3	
3 03.22 （周六）	第四讲：班主任的成长故事	倾听班主任教师的成长经历，感悟如何做一个好的班主任。	3	在线。企业微信直播会议室待定 18：30-20：30
5 03.25	第五讲：良好班级人际关系构建	班主任教师与学生的情感交往与策略；尖子生、后进生、心理问题学生	3	
6 04.01	第六讲：家校社协同育人	家、校、社协同合作的理论基础；学会开展家、校合作（比如家长会、家访等）。	3	

备注：平时作业次数，期中、期末考核方式及时间安排（其他有关说明）

1．课堂教学：18 学时，每周 3 学时，共 6 次课。其中邀请中学优秀班主任授课：1 次；

2．考试周以任课教师实际通知为准；

3．平时考核：占总成绩的 50%，包括课堂作业成绩（**不少于** 1 次作业）、平时表现及出勤；

4．期末考察：期末考察成绩占总成绩的 50%。

任课教师签字：康晓伟

附件 16：专题课程教学设计

“班主任与学生建构良好关系策略”教学设计方案

教学内容分析
本节课的主题是“班主任与学生建构良好关系策略”，主要涉及两方面内容：个体沟通和集体活动。 首先，个体沟通是指班主任与学生之间一对一的交流与互动。这一环节对于建立良好的师生关系至关重要。在个体沟通中，班主任需要关注学生的个性特点、需求、情绪等方面，合理运用倾听、共情、非语言行为等个体沟通策略，进行因材施教，以建立信任为基础，进而更好地引导学生成长。 其次，集体活动是指班主任组织的班级范围内的活动。这些活动可以帮助学生挖掘自身潜能，增强团队协作能力，并有助于学生在集体中获得认同感和归属感。师生在互动过程中，形成交往，达成相互理解，产生情感纽带。班主任在策划和组织集体活动时，应关注学生的兴趣和需求，以及活动本身的教育意义和价值。 从个体沟通和集体活动两个层面展开教学，针对性更强，有助于师范生更好地理解每种策略的具体方法和应用技巧。有助于师范生在教育过程中关注学生的个性化需求和全面发展，培养出适应社会需要的全面发展的人才。教学内容与班主任的实际工作紧密相关，具有较高的实践价值，对师范生未来的教学工作有很强的操作性和借鉴意义。
学习者分析
师范生在大学期间需要学习相关教育学和心理学课程，通常具有较高的职业认同感，愿意积极参与教育教学实践活动。毕业后大多学生将成为教师，班级管理是教师工作的重要组成部分，直接影响教育教学效果。但是，师范生也存在缺乏实践经验和实践策略，对教育教学过于理想化的问题。本课主题聚焦班主任与学生建构良好关系策略，帮助师范生了解并掌握有效班级管理的方法和技巧，提高实践能力，为未来班主任工作做好充分准备。
教学目标

1. 通过讲解、案例分析和模拟个体沟通的课堂活动，使师范生掌握班主任与学生个体的沟通策略，培养师范生进行个体沟通的能力，引导师范生关注学生个体差异和发展需求，关注学生心理健康，建立良好的师生关系。**（教学重点）**

2. 通过讲解、案例分析和集体活动设计的课堂实践，使师范生了解集体活动对于班主任与学生构建良好关系的意义，掌握激发学生潜能和获得认同的集体活动设计方法。**（教学重点）**

3. 通过课堂教学，增强师范生的团队协作能力和沟通技巧，提高班级管理素养，为未来教师职业发展奠定基础。引导师范生积极建立良好的师生关系，树立正确的教育观念，激发教育热情。**（教学难点）**

教学环境与资源

教学环境：普通教室，配有多媒体教学设备

教学资源：案例、图片等

教学方法

讲授法：介绍相关理论、案例和策略。

案例分析法：通过分析具体案例，加深对教学内容的理解

互动教学法：通过课堂活动，提高学生的学习兴趣和参与度。

合作学习法：鼓励学生之间的交流与合作，共同解决问题。

教学过程

教学环节	教学活动		设计意图
	教师活动	学生活动	
导入环节	教师通过提问的方式，引导师范生思考班主任与学生构建良好关系的重要性和意义。	回答问题、互动	通过提问引导师范生思考班主任与学生构建良好关系的重要性和意义，使学生认识到建立良好师生关系的重要性，为后续学习打下基础。

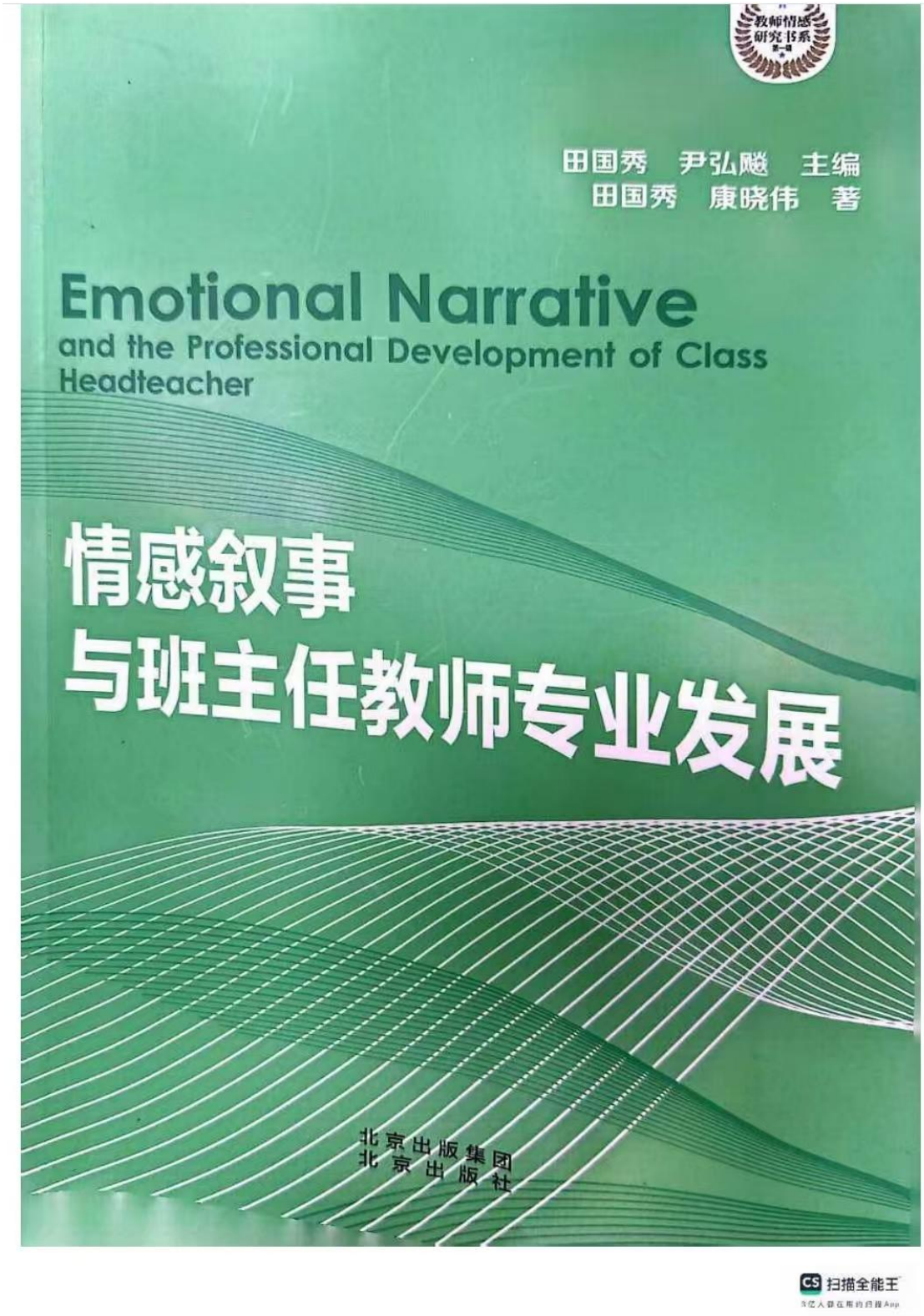
新课讲授（一）个体沟通：因材施教，建立信任	教师讲解在个体沟通中，需要掌握的沟通策略。将案例和活动融入策略讲解过程中。 1. 倾听 (1) 讲解：教师应专心倾听学生话语，听懂话语背后的含义，理解学生需要，及时给予回应。 2. 具体化 (1) 讲解：当学生用一个笼统的词汇表达时，教师要请学生澄清具体所体验到的情感以及所经历的事件。 (2) 案例分析：当学生的问题模糊不清时；当学生有着过分的概括化思维方式的时候；当学生概念不清时。 3. 共情 (1) 讲解：共情的理论依据；教师共情学生的步骤——教师从学生内心的参照体系出发，设身处地地体验学生的内心世界。以言语准确地表达对学生内心体验的理解。引导学生对其感受作进一步的思考，或说出学生的期待。 (2) 案例分析：教师对学生的初级和深度共情。 (3) 课堂活动：共情练习。 4. 非言语行为 (1) 讲解：非言语行为包括目光接触、身体语言、面部表情、声音特征。 (2) 提问互动：如何通过各类非言语行为构建班主任与学生之间的良好关系？ 5. 参与性概述 (1) 讲解：参与性概述是教师一种参与性的技术，指教师把学生的言语、非言语行为，包括情感综合整理后，以提纲的方式再对来访者表达出来，即内容和情感反应的整合。 6. 真诚与温暖	回答问题、互动参与、课堂活动	讲解沟通策略并融入案例和活动，旨在让学生掌握在实际沟通中需要运用的技巧和方法，提高沟通效果。

	(1) 讲解：真诚是教师要开诚布公地与学生交谈，直截了当地表达自己的想法。温暖，是教师对学生的主观态度的体现，要求教师把组成自身的每一个元素都调动起来，以表现对学生的关心，创造出一种有助于学生发生变化的积极关系气氛。 (2) 举例说明：教师为学生递纸巾、调整室内温度、关窗户、提示保暖等。		
	教师讲解在掌握沟通策略与学生进行沟通的同时，也要注意引导学生表达自己的情感。 1. 遵循情感表达规则 (1) 遵守表达规则； (2) 理性思考情感表达背后的价值理念和教育目标。 2. 引导学生适度表达 (1) 引导学生认识自己的情感 (2) 适当的情绪表达 (3) 明确表达的意图 (4) 朝向理想的结果 3. 总结 (5) 教育是引导学生社会化的路径。班主任需认识自己和学生的情感，在理解和尊重的基础上，适度地表达。	回答问题、互动	通过讲解班主任需认识自己和学生的情感，在理解和尊重的基础上，适度地表达，引导师范生关注学生主体。

	教师通过案例（班主任在面对不同性格的学生时，采取了不同的沟通方式）分析、展示如何因材施教，根据学生的特点进行有效沟通和建立信任。 互动讨论：如何对班里的尖子生、后进生、心理问题生等因材施教，从而建立良好师生关系。 互动讨论：如何关照个别、兼顾全体？（结合师生交往界限、交往难点等）	回答问题、互动	通过互动讨论，引导学生思考如何因材施教、关照个别和兼顾全体，旨在让学生在实际操作中更好地运用所学知识。
新课讲授（二）课堂活动：模拟个体沟通	学生分组，每组选取一个话题，进行个体沟通模拟。 各组展示模拟结果，教师与其他组学生进行点评和指导。	参与课堂活动	分组进行个体沟通模拟，旨在让学生在实际操作中运用所学知识，提高沟通技巧。
新课讲授（三）集体活动：激发潜能，获得认同	教师讲解集体活动对于班主任与学生构建良好关系的意义。 1. 培养责任感：给学生机会，学会合作，承担责任。通过活动，强化集体意识和责任感，获得同学们的认同。 2. 激发潜力：每个学生都有自己的优势和潜质，教师要有一颗会发现的眼睛，激发潜力，通过行动获得价值感。 3. 达成理解：在教师对孩子和家庭了解之后，就会理解孩子现在的状态及原因，对照问题，创造教育情境和机会。 4. 产生情感：在活动和互动中才能形成交往，交往中构建，信任，信任后实现全方位的成长。情感是纽带、也是核心。	回答问题、互动	讲解集体活动对于班主任与学生构建良好关系的意义，旨在让学生了解如何通过集体活动促进师生关系。
新课讲授（四）课堂活动：设计集体活动	学生分组，每组以班主任的身份设计一个集体活动并说明活动目的、意义、对师生关系的影响。 各组展示设计方案，教师与其他组同学进行点评和指导。	参与课堂活动	分组设计集体活动并展示设计方案，旨在让学生在实际操作中运用所学知识，提高设计集体活动的能力。

课后思考与实践	书面思考：为案例“我和京京的‘血泪史’”续写一段师生交往的故事并写出自己的思考。 实践任务：根据本课所学，模拟老师身份，设计并实施一次班级活动，记录活动过程和反思。将活动用图片、视频形式记录下来。 （二选一）		书面思考并续写师生交往的故事，旨在让学生深入思考如何运用所学知识，提高处理师生关系的能力。 实践任务，旨在让学生在实际操作中运用所学知识，提高设计并实施班级活动的能力。
课堂总结	教师引导学生总结本课主要内容。 引导学生坚定信念，树立正确的教育理念。教育是一个过程，既然选择了教育，那就一心向前，和学生一起成长，共同迎接风雨后的彩虹。	回答问题、互动	总结本课主要内容，旨在让学生巩固所学知识，树立正确的教育理念，坚定信念，为学生今后的教育工作做好准备。
板书			
班主任与学生建构良好关系策略 个体沟通：因材施教，建立信任 集体活动：激发潜能，获得认同			

附件 17：课程团队所编写的人文教材



图书在版编目（CIP）数据

情感叙事与班主任教师专业发展 / 田国秀，尹弘飚主编；田国秀，康晓伟著. — 北京：北京出版社，2022.12

（教师情感研究书系. 第一辑）

ISBN 978-7-200-16958-4

Ⅰ. ①情… Ⅱ. ①田… ②尹… ③康… Ⅲ. ①中小学—班主任工作—研究 Ⅳ. ①G635.16

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2021)第 280626 号

教师情感研究书系　第一辑

情感叙事与班主任教师专业发展

QINGGAN XUSHI YU BANZHUREN JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN

田国秀　尹弘飚　主编

田国秀　康晓伟　著

*

北京出版集团
北京出版社　出版

（北京北三环中路 6 号）

邮政编码：100120

网　　址：www.bph.com.cn

北京出版集团总发行

新华书店经销

固安兰星球彩色印刷有限公司

*

710 毫米×1000 毫米　16 开本　16.25 印张　175 千字

2022 年 12 月第 1 版　2022 年 12 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-200-16958-4

定价：78.00 元

如有印装质量问题，由本社负责调换

质量监督电话：010-58572393

目 录

棘手学生

导读……003
我和京京的“血泪史”……006
用肯定撕掉“无能”标签……013
哭声中的成长……020
那个让人“烦恼”的学生……025
“肉”变“6”，他笑了……031
独一无二的作业……037
她不再让人“敬而远之”了……044
抓住闪光点塑造学生品格……050
这学，还上不上……056
一个毛线团，幸福开心果……062
真诚的教育力量……069
魔丸·灵珠·乾坤圈……074
不能说的秘密……080

班级管理

导读……087
“抖动”班级的故事……090
用真诚去感化，用爱心去引导……097
家校协同教育，重铸班级信心……105

“绿色惩罚”，让小凡不“烦”……111
名字风波……118
一道填空题……124
高三（2）班，金色的记忆……128

师生关系

导读……137
给爸爸的32封信……139
用爱拨动独特的琴“弦”你会听到华丽的乐章……144
一本笔记本……149
读懂学生……157
由过度饱和到有价值的爱……165
爱，让他变得优秀……171

教育机智

导读……181
我就是“黑色”……184
爱的接力……190
站在别人的角度上看问题……196
走进他的世界，拒绝“贴标签”……202
写给学生们的“情书”……208
密切关注，与学生们同行……214
一把钥匙……220
小评价，大变化……227
手机二三事……232
无言的教育……239

参考文献……245

序 言

首都师范大学教育学院　田国秀教授

叙事是人类的基本活动之一，只要有人类的地方就有叙事活动。叙事主义者认为，人类经验基本上是故事经验。人类不仅依赖故事而生，而且是故事的组织者。人与人之间因为有事情、有思想要表述，并想要传达给其他人，就需要寻找叙述的方法、表达的媒介。叙事的本质是为了信息的传递，是交流过程中一个单方面的发射过程，叙事文本是一个被发射的信息集。叙事是发生在一定时间和空间内的交流活动，是有关系性和互动性的叙事，也可以是虚构意义上的叙事。

真实意义上的叙事出现在广泛的日常生活中，比如教师的日常教学实践活动就属于真实意义上的叙事活动。加拿大学者康内利和柯兰迪宁认为，对于教育来说，叙事是呈现和理解经验最好的方法，经验就是我们所研究的东西。对于教师而言，教师的专业实践活动是一种人与人之间（主要是师生之间）的信息传递过程，是发生在特定时间和空间中的人与人关系性实践活动，所以教师的专业实践活动就是一种叙事实践，而且是经验性的叙事实践。为了研究班主任的专业实践活动，我们带领班主任撰写自己的教育故事，记述班主任在班级教育与班级管理过程中的经典案例。为了帮助班主任们从教育故事中觉察自己、反思自己、重新认识自己、提升自己，我们提出了撰写教育故事的具体要求：真实、典型、亲历、具有教育意义，正面与负面教育故事均可；教育故事应是完整的，发生在一定时空中，包括时间、地点、人物、情节等；撰写风格倾向于文学叙事性的随笔，朴实、可读性强。

可以说撰写这样的教育故事对中小学班主任来说不是一件容易的事情。

教师们先撰写了3000字左右的教育故事，之后项目组的专家导师进行了三轮严格、认真、规范的指导，一对一、手把手地对他们的教育故事进行修改与完善。帮助老师们修改文章的导师主要是来自首都师范大学教师教育学院及北京教育学院石景山分院的教授、副教授、项目组的年轻博士，和资深教研员，他们具有较高的学术功底。经过三轮评述、修改之后，我们从中挑选出质量比较高的教育故事，即符合我们对教育故事提出的要求，具有真实性、完整性、可读性和教育意义。我们对这些教育故事进行一对一的点评，运用相关理论阐释、分析教育故事背后的教育价值，为班主任及学科教师开展教育教学工作提供启示。最后，我们将挑选出来的教育故事分为“棘手学生”“班级管理”“师生关系”“教育机智”四个主题，以满足班主任工作中常见且典型的教育需求。

班主任专业发展是教师教育领域的一个重要研究话题和实践方向，目前的班主任研究主要分为两种风格或类型：一种是一线班主任撰写的班级教育或者班级管理经验，另一种是教材性质的班主任理论书籍。我们认为这两种风格或类型对班主任专业发展而言都是有意义的探索，对推动班主任专业发展具有重要的实践价值。但是如何更好地打通理论与实践，架起理论与实践的桥梁，我们认为本书在这方面进行了有益的探索和尝试。这一研究成果不仅是一线中小学班主任、大学教师、教育者与区域教育培训机构教研员携手合作的成果，更包含着三方专业人员教育智慧的结晶。我认为这是构建“大学教师—教育者—中小学教师—教研员”专业学习共同体的一种有益的探索。

本项研究的开展是北京市教育委员会委托项目“向基础教育倾斜——北京市中小学班主任专业发展培训”的研究成果。具体分工如下：导言由田国秀教授撰写；教育故事部分由来自北京市延庆区、石景山区一些学校和北京交通大学附属中学的优秀班主任撰写。首都师范大学教师教育学院和北京教育学院石景山分院的专家导师们参与了对教育故事的评述与修改。他们分别是：首都师范大学教师教育学院田国秀教授、杨启华副教授、康晓伟副教授、刘忠晖博士、汪明博士、朱小爽博士、李明玉博士，北京教育学院石景山分院教科研中心王曦主任和李爱霞博士生。特别感谢王曦主任、李爱霞博士生、

北京市延庆区教育研究中心的辛计伏老师、辛春华老师及北京交通大学附属中学副校长徐新燕老师在项目推进过程中付出的努力。在成书过程中，首都师范大学教师教育学院康晓伟副教授承担了统稿、校对与完善的主要工作，研究生杨亚楠和赵会霞同学在项目协调和统稿方面也付出了很多心血。

由于教育故事的撰写者与点评者的研究能力有限，本研究可能还存在很多不足，希望业界同仁批评指正。

附件 18：专题课程代表性课件



班级概念来源于班级授课制

- 17世纪捷克教育家夸美纽斯《大教学论》首次论述班级授课制的意义及其特征论述
- 19世纪初，德国教育家赫尔巴特等人进一步完善提出了教学步骤和组织安排
- 弥补了个别教学不足，提高教育效率和质量，学校的基本组织形式
- 我国最早1862年开办京师同文馆
- 1903年清朝政府颁布了《奏定学堂章程》，取消私塾设立学堂逐渐推行班级授课制

首都师范大学

班级授课制 & 个别授课

- 个别授课-班级授课

“私塾”、书院、教会学校、公立学校

- 班级授课 & 个人授课

✓特点

✓优缺点

首都师范大学

治理Governance

- 治理是一个源于拉丁文和古希腊文的古老词汇,原意是控制、引导和操纵。作为一个英语词汇,其开始使用的时间说法不一,有人将其上溯至世纪甚至世纪末期。(孙柏瑛,2004,P.19)
- 随着世界银行年《撒哈拉以南从危机到可持续发展》的发布,治理迅速成了英语世界社会科学的一个标准语汇,并且大为流行,以至于“治理,到处是治理”。(Frederickson, H.G, 2005)

首都师范大学

治理Governance

- 上世纪治理以惊人的速度流行并持续多年
- 治理的兴起折射四大因素:
  - ✓ 世界经济的全球化
  - ✓ 消费者、纳税人、公民的需求增加且复杂化
  - ✓ 技术（尤其是信息传播和信息管理的技术）
  - ✓ 社会前所未有的多样性与复杂性

首都师范大学

班级治理的概念-“过程观”

- 相关利益主体在法律、章程的指导下，通过**多元主体**的**合意民主、合谋共治、协商对话、相互协调**来实现班级共同目标的活动过程。
- 一个自主、合作、民主办学的过程，表现在班级外部是基于监管和服务、社会与家庭积极参与并接受第三方专业机构检测与评估的过程，表现在班级内部是教师、学生**共同参与、民主治理**的过程。
- 指导下的学校治理，与传统学校管理的最大不同是，它强调**多元主体参与**，涉及到**各利益相关主体的权力配置**。

首都师范大学

班级治理的概念-“工具观”

- **治理是办学的手段**，侧重于对学校、班级目标体系、作用领域、推进策略、技术平台和运作环境等进行**改进**。
- 学校治理主要在**技术和机制层面**上寻求学校改进。
- 学校治理是学校内部（管理者、教师、学生）和外部治理主体（政府、家长、社会组织及其他相关群体），对包括课程、教学、人事、经费、学生管理、学校发展规划、后勤基建等在内的学校事务通过参与、协商、谈判和合作等的**互动方式解决问题的过程**。

首都师范大学

民主、协商、互动是学校治理的主要特征，参与是其应有之义

首都师范大学

班级治理的若干理论基础

- 人群关系理论

人群关系理论产生于霍桑实验。19世纪20年代后期，作为行为科学理论的奠基者，美国的梅奥和罗特利斯伯格在美国芝加哥郊外的西方电器公司进行了有名的霍桑工厂实验。

(1) 照明实验。
(2) 福利实验。
(3) 谈话实验。
(4) 群体实验。

霍桑实验

首都师范大学

班级治理的若干理论基础

- 学习动机理论
  - 需要层次说
  - 自我效能感理论
  - 归因理论

首都师范大学

- 学习动机理论
  - 需要层次说
  - 自我效能感理论
  - 归因理论

班级治理若干理论基础

- 人性管理理论

与管理有关的“人性”问题的学说。在管理学的研究中，先后出现了“经济人”、“社会人”、“自我实现的人”和“复杂人”等几种“人性”理论。

  - “经济人”理论
  - “社会人”理论
  - “自我实现人”理论
  - “复杂人”理论

首都师范大学

班级治理若干理论基础

多元智力理论（哈佛大学，加德纳，1983，《智力的结构》）

- 言语—语言智力
- 逻辑—数理智力
- 视觉—空间关系智力
- 音乐—节奏智力
- 身体—运动智力
- 人际交往智力
- 自我反省智力
- 自然观察智力

二、班级的功能与意义

首都师范大学

班级的功能

班级的功能是指班级所具有的能力及其所能发挥的作用。班级是学校教育的实体，具有教育的功能。这一功能的实现具体表现在三个方面，即班级的**社会化功能**、班级的**个性化功能**和班级的**整合功能**。

首都师范大学

班级的社会化功能

班级管理活动主体

教育管理活动的环境

教育管理活动的过程

社会化是指学生个体从不成熟到成熟的发展过程，即从自然人到社会人的发展过程。班级是学生个体社会化的重要基地，学生是通过班级的学习、活动和交往等途径来实现个体社会化的。

班级的整合功能

- 班级的整合功能是指班级这个独特的教育实体对班级目标、班级组织、班级活动及班级的教育影响力具有整体优化组合、综合发挥效力的作用。具体说，就是班级对来自社会、家庭、学校等各方面的要求进行整合，调动一切积极力量，将其整合成一个合力网络，形成一种综合的教育力量作用于学生，从而发挥班级最大的育人功能。

首都师范大学

班级的意义

- 班级是学校教育与管理工作的基层单位，是现代学校教育系统中的一个最具活力的“细胞”，是教育培养人的“前沿阵地”，也是学生接受教育影响，实现个体社会化的重要环境。它既是社会组织的一种形式，也是教育实体和社会实体的整合。加强班级教育与管理对于学校教育目标的实现和学生身心素质的全面发展具有重要意义。

首都师范大学

有助于学校教育管理目标的实现

- 班级是学校教育与管理工作的基层单位，学校教育管理目标，通过层层分解展开后，最终落实到各个班级
- 学校教育效益、教学质量和管理绩效的提高始于以各个班级完成学校赋予的任务
- 学校教育管理的起点和终点都是班级教育管理
- 班级治理正是最以往班级管理继承基础上的优化，升级，对实现整个学校教育管理目标有着重要的意义。

首都师范大学

有助于促进学生身心的全面发展

- 学生身心的全面发展是指学生德智体美劳的全面和谐发展。
- 班级教育与管理是保证班级这一教育实体发挥其育人功能的关键因素，直接关系到育人工作的成败
- 班级治理强调了学生作为利益相关方的主动性和重要性
- 教育治理通过学生参与式设计的多种多样的班级活动，多方互动的班级文化建设，不断改进教育教学方法，提高教育教学的质量和效率，发展学生的心灵与个性，丰富学生的精神世界，培养学生的自我教育和自我管理能力，形成学生正确的信念、价值取向、态度和优良的思维方式及行为方式，从而促进学生身心全面、和谐的发展

首都师范大学

有助于教学效率和质量的提高

- 学校教育实际上是由教学活动和教学以外的其他教育活动构成的。教学活动是学校的中心工作，而教学活动的实施主要是以班级为单位来进行的。实践表明，一个班级学生的学业成绩的好坏，不仅取决于教师的教学水平，也取决于学生的学习积极性。通过科学的班级教育和管理，养成学生良好的学风和课堂纪律，优化学习环境，对提高教学效率和质量具有显著的成效。因此，加强班级教育与管理对提高学生的学业成绩具有重要意义。

首都师范大学

有助于各种教育力量的整合和协调

- 有助于班级是学校的一个基本单位，它和学校的任课教师、学校各部门、家庭乃至整个社会都发生着密切的联系，校内外的各种因素通过班级对学生产生整合的影响。因此，要实现学校的育人目标，必须整合学校、家庭、社会的各种教育力量。要做到这一点，必须加强班级教育与管理，通过班主任的日常工作，协调各种教育影响，整合各种教育力量，使各种教育影响和力量朝着有利于学生发展和教育目标实现的方向发展。第二节 班级教育与管理的内容和基本

三、班级常规工作

首都师范大学

班级治理的基本内容

- 班级教育与管理的内容涉及学生班级生活的各个方面，概括起来主要有了解和研究学生、班集体的组织与培养、班级日常教育与管理、班级活动的策划和组织、学生的个别教育与管理、心理健康与青春期教育、学习指导与操行评定、班级教育力量的协调、课堂教学管理、偶发事件处理和问题行为的矫正等几个方面。下面对这些内容作一概括介绍，本书以下各章分别对之作了具体阐述。

首都师范大学

班级治理的基本内容

（一）了解和研究学生
（二）班集体的组织和培养
（三）班级日常教育与管理
（四）学生的个别教育与管理
（五）班会活动的策划和组织
（六）学习指导和操行评定
（七）偶发事件处理和问题行为的矫正
（八）心理健康与青春期教育
（九）教育力量的协调
（十）课堂教学管理

首都师范大学

班级治理的基本要求

（一）常规性教育管理与阶段性教育管理相结合
（二）集体教育管理与个别教育管理相结合
（三）教师教育管理与学生自我教育管理相结合
（四）内部管理与外部管理相结合
（五）硬性管理与弹性管理相结合
（六）正面教育与纪律约束相结合
（七）尊重热爱与严格要求相结合
（八）坚持教育管理的整体性原则

四、学生参与治理

首都师范大学

- 班级是学校教育活动的基本单位、学生学校生活的基本场景
- 学生在班级管理中的参与状态与参与程度影响学生的社会化和个性发展水平、影响学校教育的成效与质量
- 班级管理的最高价值是让管理本身成为一种教育力量，促进学生参与、开发学生潜力、展示学生的个性、引导每一个学生更好地认识自己和实现自主发展
- 现行班级的人文特征较多地表现为强调一种完善的集体意识、高度统一

首都师范大学

稳定的层级化管理结构易造成班级群体分裂

班级管理工作相对固定于少数班级成员：班级干部被看作是一种荣誉、信任，拥有管理别人的权力，享有“高人一等”的地位。多数学生被管理、服从。多数学生缺乏班级主人感，缺乏自主管理意识。

班级群体分裂的弊端：

- 不利于培养集体的责任感与义务感
- 不利于养成自主参与意识以及民主、平等待人的行为习惯。
- 班级干部可能受到班主任过多控制也以发挥其自主管理作用。

首都师范大学

班级文化建设过分强调统一

- 违背学生身心发展规律，限制学生个性发展，容易造成个人与集体的对立，师生关系紧张

强调教师权威的控制主义管理

- 忽略了学生个人的自主性、积极性、创造性
- 忽略了个人的情感、需要、愿望和兴趣
- 多数学生学会服从和循规蹈矩，不利于学生的创新意识与创新能力的培养

首都师范大学

班级是学生自主管理的场所

- 班级是学生自主管理的场所:学生是班级主人,班级是每一个学生的班级,让每一个学生参与班级管理。

首都师范大学

- 班级不仅是一种管理性组织，首先是一种“教育性”组织
- 班级是学生的“家”，学生之间的关系是平等的“伙伴”关系
- 班级成员是“未成年人”，班级组织是具有发展性的“半自治性组织”

首都师范大学

班级是学生

- 自主管理的场所
- 自主生活的场所
- 自主发展的场所

班级是学生自主管理的场所

- 人类行为的终极目标是：在团体中确保自己的一席之地。
- 班级中所有的儿童都是针对“确保自身在班级中的一席之地”的目标而行动。

首都师范大学

班级是学生自主生活的场所

- 构建一个自由、平等、民主的生活环境。班级是学生生活的基本场景
- 班级生活质量可以从以下3个维度衡量：身心愉悦的程度、内心充实程度和成就感。

首都师范大学

班级是学生自主发展的场所

- 尊重学生差异，承认学生具有发展的潜力，让每个学生都能实现在原有基础上的发展

首都师范大学

五、班主任职业生涯规划

首都师范大学

（一）职业生涯规划的内涵

个人结合自身情况（性格、爱好、知识能力，等）以及面对的机遇和制约因素，为自己确立职业目标，选择职业道路，确定教育、培训和发展计划等，并为自己实现职业生涯目标而确定的行动方向、行动时间和行动方案。

首都师范大学

1.能够帮助个人确定职业发展的目标和方向
2.能够促使个人努力工作
3.有助于个人抓住工作的重点
4.能够激发个人发挥潜能

首都师范大学

1.确立志向

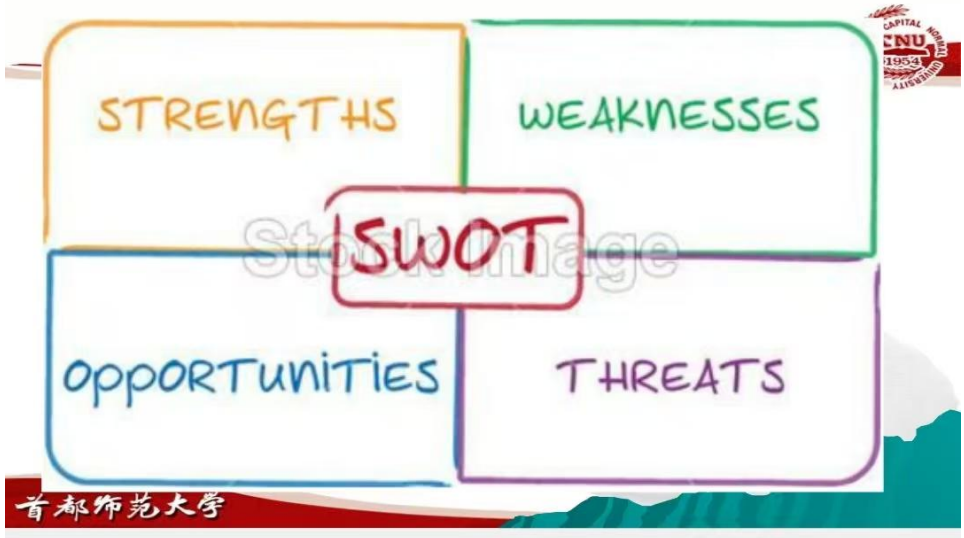
树立职业理想，即对未来职业表现出来的一种强烈的追求和向往，是人们对未来职业生活的构想和规划。

“ 有理想信念
有道德情操
有扎实学识
有仁爱之心”

自我分析、认识自己、了解自己，做到知己

人格测试
性格测试
气质测试
创造力测试
想象力测试
职业倾向测试

对内外环境进行分析，确定这些因素对自身职业生涯发展的影响。



根据自己的最佳才能、最优性格、最大兴趣、最有利环境等，制定目标

目标	内容	提示
人生目标		你想成为什么样的人 你想做哪些大事儿或那几件大事 你想成为哪一领域的佼佼者 你想发挥自己哪些方面的优势和特长
十年计划		今后十年你想成为什么样子 事业上有什么成就 收入达到多少 你的家庭及健康水平如何 你的生活状态怎样、社会地位怎样
五年计划		将十年计划进一步具体，把目标进一步分解
三年计划		将五年计划更具体，制定出自己的行动准则
明年计划		制定实现明年计划的步骤、方法和时间表，并确保这些是切实可行的
下月计划		包括下个月计划做的工作，应完成的任务，质和量方面的要求，财务上的收支，学习计划，结识新朋友的计划等

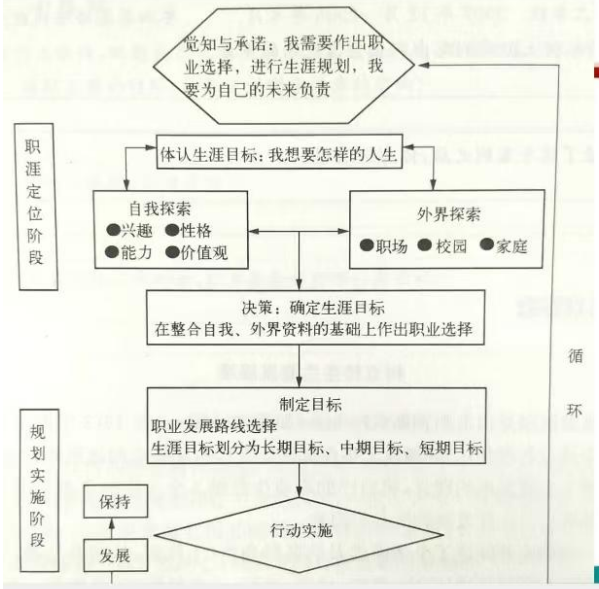
新手教师、校级骨干教师、区级骨干教师、市级骨干教师、市级学科带头人、特级教师···
中级职称、高级职称。。。
主任、副校长、校长。。。

首都师范大学

了解职业，选择可能的职业

首都师范大学

评估、反馈、修订计划



摘自：顾雪英，等.当代大学生职业生涯规划[M].北京：高等教育出版社.2011.

（一）“ 班主任”

班主任是学校中全面负责一个班学生的思想、学习、健康和生活等工作的教师，是一个班的组织者、领导者和教育者，也是一个班中全体任课教师教学、教育工作的协调者。

在中学，班主任是由某一任课教师兼任的

1979 年关于班主任资格与职责的规定如下：

班主任资格：班主任应挑选工作好、思想好、作风好，具有一定教学水平、管理学生经验和组织能力的教师担任。按照择优任用的原则，每学年经过教师评议一次，由学校领导批准。

班主任职责（即“关于班主任工作的要求”）：

1. 热情关怀、热爱学生，负责做好本班学生的思想政治工作，教育学生遵守中小学学生守则，努力使本班形成一个遵守纪律、团结向上、勤奋学习、朝气蓬勃的集体，使学生在德育、智育、体育几方面都得到发展。

2. 经常与科任教师联系，了解和研究学生的思想学习情况，教育学生明确学习目的，端正学习态度，改进学习方法，学好各门功课，不断提高学习成绩。

3. 关心学生的生活和身体健康，加强生活管理，组织和指导本班学生参加文体活动，搞好清洁卫生，培养学生具有良好的生活习惯。

4. 组织领导班委会的工作，指导本班共青团、少先队开展活动。

5. 负责组织、领导本班学生参加生产劳动，指导学生的课外活动，配合有关科任教师，开展课外科技活动。

6. 与学生家庭和社会有关方面取得联系，加强学生的思想政治工作。

1988 年，《中学班主任工作暂行规定（试行）》，规定中学班主任职责：

1. 向学生进行思想政治教育和道德教育，保护学生身体健康。

2. 教育学生努力完成学习任务。会同各科教师教育、帮助学生明确学习目的，端正学习态度，掌握正确的学习方法，提高学习成绩。

3. 教育、指导学生参加学校规定的各种劳动，协助学校贯彻实施《体育卫生工作条例》，教育学生坚持体育锻炼，养成良好的劳动习惯，生活习惯和卫生习惯。

4. 关心学生课外生活。指导学生参加各种有益于身心健康的科技、文娱和社会活动。鼓励学生发展正当的兴趣和特长。

5. 进行班级的日常管理。建立班级常规，指导班委会和本班团队工作，培养学生干部，提高学生的自理能力，把班级建设成为奋发向上、团结友爱的集体。

6. 负责联系和组织科任教师，商讨本班的教育工作，互通情况，协调各种活动和课业负担。

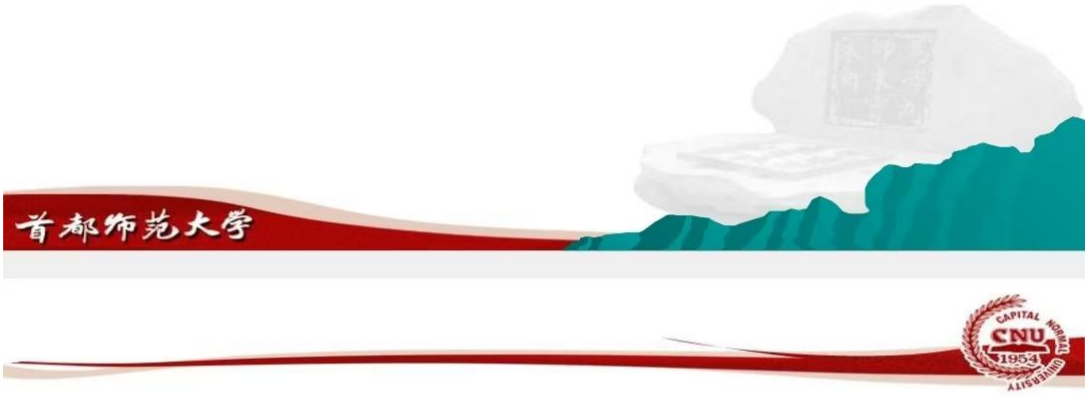
7. 做好本班的思想品德评定和有关奖惩的工作。

8. 联系本班学生家长，争取家长和社会有关方面配合，共同做好学生教育工作。

首都师范大学



对学生开展生涯引领，是班主任工作的职责



1.学术讲座
2.主题班会
3.社团活动
4.学长经验交流，提前感受大学专业
5.职业精英现身说话
6.职业体验
7.个别谈话：（抓关键少数，尖子生与后进生，动力不足的学生）

附件 19：“班级管理”主题辩论赛活动、案例分析与研讨会照片资料

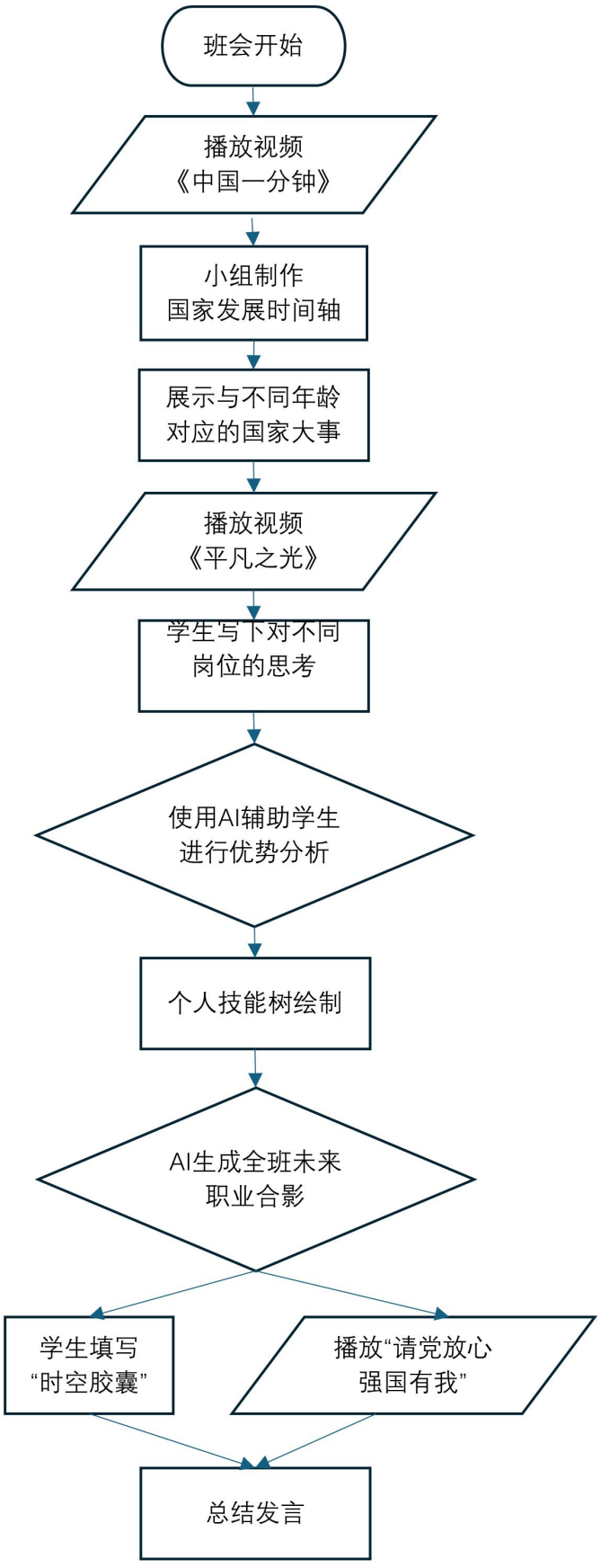




附件 20：2025 年 CNU 主题班会设计大赛优秀作品展示

主题班会基本信息	
班会主题	“踔厉奋发，强国有我”——与祖国同行，种下未来的种子
学生年级	高二
设计人姓名	李丹 李嘉悦 孟梓芯 王恩琦 王若飞
主题班会说明	
教育背景	党的十八大报告指出：“把立德树人作为教育的根本任务，培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。” 青年学生是祖国的未来，是民族复兴的重要力量。《中小学德育工作指南实施手册》提出：“中小学教育要为实现中国梦奠定坚实的人才基础。” 中国正处于实现第二个百年奋斗目标、推进中国式现代化建设的关键阶段。面对新征程的机遇与挑战，时代呼唤有理想、敢担当、能吃苦、肯奋斗的青年力量。
学情分析	高二面临高考选科、分班或开始考虑高考志愿的重大节点，大多数学生对未来感到迷茫，不知道自己应该做什么工作，难以选择考试科目和志愿专业，因此感到焦虑和紧张。 高中阶段是学生世界观、人生观、价值观加速形成的重要时期。高二学生具备较强的独立思考能力和社会认知能力，更需要德育活动引导其深入理解国家发展的历史进程，明确个人成长与民族复兴、国家发展的内在联系。
班会目标	帮助学生明确未来方向，将当前的知识、技能学习与个人发展联系起来，从而增强学习的内在动力。给学生选择高考科目，考虑高考志愿提供一定的参考和支持。启发学生对自己未来职业的思考，学生通过对人生路径的思考发展正确的人生观和价值观。 帮助学生将自身兴趣、技能与国家需要结合，强化使命感和目标感。初步建立“强国有我”的意识，让学生树立“个人发展应与国家命运相连”的核心价值观，激发学生爱国热情。

教育重点	**1、思想形成与价值观建立：** 通过构建"国家发展时间轴"、梳理"个人成长与国家事件对应"关系，学生主动增强历史认知与社会责任感，深入思考"我与国家发展的内在联系"。在此过程中，学生逐步树立"将个人发展轨迹与国家命运紧密联结"的核心价值观。 **2、感悟个人与国家的链接：** 学生通过绘制"个人技能树联系国家发展"图谱，自主建立专业兴趣、能力特长与国家战略需求的连接网络。在此认知基础上，学生持续思考"在强国建设中我的未来定位"，通过技能发展与目标规划的具体实践，不断增强"强国有我"的使命意识和行动自觉。
教育难点	微电影纪录片、大数据分析自身优势、AI 换脸等环节技术要求高，难以准备充分，可能出现突发情况影响效果。 大数据分析，AI 换脸等新技术、科技元素突出，可能过于吸引学生注意力，冲淡班会“踔厉奋发，强国有我”的主题思想。 个人技能树、成长记录等需要学生有一定的自我认知能力和表达能力，对部分学生可能有挑战。
班会准备	**环境准备：**具有多媒体设备。 **教师准备：**准备调查问卷、播放的视频、班会 PPT（国家发展时间轴、祖国大事记、个人技能树框架等）、AI 环节（大数据模型分析、AI 换脸职业形象生成、班级未来职业合照生成等）、种子计划（成长种子，时空胶囊——给自己未来的信，信封信纸等）。 **学生准备：**提前了解理想职业，初步进行职业规划。

班会环节	班会开始 播放视频 《中国一分钟》 小组制作 国家发展时间轴 展示与不同年龄 对应的国家大事 播放视频 《平凡之光》 学生写下对不同 岗位的思考 使用AI辅助学生 进行优势分析 个人技能树绘制 AI生成全班未来 职业合影 学生填写 “时空胶囊” 播放“请党放心 强国有我” 总结发言

主题班会过程
班会主题：“踔厉奋发，强国有我”——与祖国同行，种下未来的种子 **班会预计总时长：90 分钟** **班会形式：多媒体互动、小组合作、沉浸式体验** **一、开场导入（5 分钟）** ①设计意图：建立学生个人与国家的情感联结。 ②教育预设：引导学生思考个体命运与国家发展的同步性。 ③实施方法：播放短视频《中国一分钟》或其他官方宣传片展示国家发展速度，结束后提问——你出生的那一刻，中国正在发生什么？屏幕同步弹出学生出生年份的 GDP、高铁里程等数据对比动画。引导学生将个人的成长轨迹与国家的发展轨迹建立关联。 **二、我与祖国同行（30 分钟）** **（一）环节一：生成国家发展时间轴（10 分钟）** ①设计意图：宏观视角理解国家崛起的历程，强化学生的历史纵深感，建立起同历史、思政等多学科的密切教学关联，培养国家主人翁意识和前瞻意识。 ②教育预设：通过关键事件树立学生的民族自豪感。 ③实施方法：设计制作互动时间轴——分小组认领不同年代（如 2000s 组负责“申奥成功”“加入 WTO”），并用 3 句话+1 张图在电子白板上拼接完整时间轴。时间轴末端预留空白处标注“2035 年”、“2050 年”，暗示学生将是未来的书写者。 **（二）环节二：年龄对应国家大事件（8 分钟）** ①设计意图：将宏大叙事具象为个人记忆，增强代入感。 ②实施方法：引导学生根据环节一制作的“国家发展时间轴”，将自身成长经历与国家发展事件相对应，并请同学分享（如学生分享：自己 10 岁时现场见证“天问一号发射”）。 **（三）环节三：观看微纪录片《平凡之光》等视频（12 分钟）** ①设计意图：通过汲取身边榜样力量，引导学生思考“我能为国家发展做什么” ②教育预设：强调普通人也能推动社会进步，教导学生伟大来自平凡、平凡也能造就伟大。 ③实施方法：播放纪录片短片（采访校工、社区志愿者等栏目），展示他们如何在本职工作中助力国家发展。在观看后引导学生写下“我发现_____岗位也能通过_____方式报国”、思考平凡职业岗位的社会责任意义。 **三、认知自我，连接国家（25 分钟）** **（一）环节一：大数据优势分析（15 分钟）** ①设计意图:用科技手段引导学生理性认识自我的发展潜能,对未来职业方向进行深度思考。 ②实施方法：让学生填写职业倾向测试问卷，使用 AI 技术辅助学生进行 SWOT 分析，帮助学生明晰自身的优势，了解未来职业环境，进而根据国家发展需求进行能力匹配。相关实例图片详见表格最后附录。 **（二）环节二：个人技能树绘制（10 分钟）** ①教育预设：将爱国情怀转化为具体的能力建设，帮助学生全面认识自我、挖掘自身潜能。 ②实施方法：展示电子模板，用不同颜色标注“现有技能”与“国家未来需求技能”（如绿色能源、AI 伦理等等），以供学生了解和选择。引导学生绘制“我的技能树”。（如教师根据学生所写“擅长编程”将其延伸为“智慧城市建设者”）为学生提供未来就业思路指导。 **四、展望未来，强国有我（25 分钟）** **（一）环节一：AI 未来形象合影（10 分钟）** ①设计意图：通过借助科技仪式感强化未来身份认同。

②实施方法：通过换脸 APP 生成学生“未来职业形象”（医生、外交官、科学家、工程师等），合成与 2035 年自己的班级大合影。并鼓励学生：“现在你看到的，是祖国需要的模样。”相关实例图片详见表格最后附录。

（二）环节二：时空胶囊计划（15 分钟）

①设计意图：将短期目标与国家长期规划关联。

②实施方法：（播放视频《请党放心 强国有我》）学生现场书写《致 2035 年的我》信件（需包含至少 1 项个人成长承诺+1 项对国家发展的预测），作为“时空胶囊”，由班主任统一保管。

五、总结与延伸（5 分钟）

①具体形式：班主任总结+发放种子+学生自由发言。

强调“国家发展不是遥远的事，它与我们的成长息息相关、同频共振。”鼓励学生在接下来的时间里持续记录种子和自身成长。

②后续追踪：建立“种子成长日志”微信群，定期上传植物与个人技能进步对照图（如“3 月 12 日，今天种子发芽了，我今天独立进行了机器人编程”）。

③预期效果：通过“数据可视化-情感共鸣-行动锚定”三重逻辑，实现从认知到实践的转化，避免“口号化”、“形式化”爱国主义教育，使学生在活动过程中有沉浸式体验感和对自我能力的积极认识，身体力行地参与到为国家发展而奋斗的实际行动中去。

主题班会后延伸教育活动设计：

一、课后反思（班会结束后 1 周内完成）

1、学生反馈收集：通过小组讨论形式，收集学生对班会内容、形式、互动环节的反馈，特别是对“国家发展时间轴”“AI 换脸生成未来职业形象”等创新环节的体验感受，以及他们对“强国有我”这一主题的个人理解与感悟。

2、教师自我反思：教师根据学生反馈、课堂表现及预设目标的达成度，进行自我反思，总结成功之处与待改进点，比如是否有效激发了学生的爱国情感与责任感，是否真正帮助同学们明确了未来规划方向等。

3、总结报告撰写：结合学生反馈与教师反思，撰写班会总结报告，为后续活动的调整与优化提供依据。

二、拓展学习（班会后 1-2 周内实施）

1、主题阅读：推荐一系列关于国家发展史、科技创新、英雄人物事迹的书籍和文章，鼓励学生自主阅读，并组织读书分享会，加深对国家发展历程的理解，感受不同领域强者的奋斗精神。

2、专家讲座：联系当地高校、科研机构或社会团体，邀请相关领域的专家学者来校举办讲座，围绕个人成长与国家命运的关系等主题进行深入讲解，激发学生的爱国热情与使命感，让同学们通过实际案例更好地体会“强国有我”的意义。

三、课外实践（班会后 1 个月内启动，持续进行）

1、社区服务：组织学生参与社区志愿服务活动，如环保宣传、敬老助残、文化传承等，让学生在实践中体验社会责任，将“强国有我”的理念转化为实际行动。

2、创新项目挑战：发起“小发明、小创造、小论文”等创新项目挑战，鼓励学生结合个人兴趣与所学知识，探索解决社会问题的新思路、新方法，培养创新思维与实践能力。

3、职业体验日：联系不同行业的企业或机构，安排学生参与职业体验日活动，了解不同职业的工作内容与价值，帮助学生明确个人职业规划与国家发展需求的结合点。

四、长期跟踪与反馈（贯穿学期）

1、成长记录册：组织每位同学记录种子的生长情况，同时将其作为每位学生的“成长记录册”，在记录种子生长情况的同时写下在这段时期内该同学的收获，包括参与的活动、

获得的荣誉、个人的感悟与反思等。

2、定期交流分享：每月或每季度组织一次交流分享会，让学生分享自己在“强国有我”行动中的新发现、新收获，相互学习，共同进步。同时也关注大家的成长与变化，帮助同学们一步步更清晰的明确自己的未来发展方向。

3、持续反馈与调整：根据学生的成长记录、交流分享及反馈意见，不断调整与优化后续的教育活动，根据班级内同学的实际情况，穿插进行一系列主题班会活动或者讲座、实践等内容，确保“踔厉奋发 强国有我”主题教育的持续性与有效性，真正实现学生个人成长与国家发展的同频共振。

主题班会设计的AI运用：

一、大数据分析学生优势

1、具体应用：

班会的认知自我环节中，可运用AI多维度地收集班级学生信息，如梳理学生在科创/艺术/志愿等活动的参与时长，结合学生填写的职业兴趣测试问卷，由系统自动整合生成“科学探索型”“艺术浸润型”“社会治理型”等学生兴趣标签，结合国家未来发展方向，为学生生成个性化SWOT图分析，帮助学生明确个人特长与国家发展需求之间的连接。

2、意义：

在班会中引入AI技术，有助于协助班主任有针对性地帮助学生进行科学的自我认知，帮助学生建立“职业规划-国家需求”之间的清晰通道，提升教育的前瞻性和实践导向，降低学生对未来专业和职业的迷茫感。

二、AI形象生成体验“未来的我”

1、具体应用：

传统的职业启蒙方式较为抽象，学生难以直观理解职业的具体工作，难以将个人理想与“科技强国”等国家战略结合，而通过AI技术换脸生成职业形象和场景沉浸，让学生“亲眼看见”自己在国家重大工程中的职业角色，从而降低认知想象门槛。学生用智能换脸软件上传个人照片，融合AI预设的国家战略元素的职业场景模板（如“天河超级计算机实验室”“嫦娥五号采样现场”等），生成学生职业形象的沉浸式视频或图片。

2、意义：

有利于帮助学生形成沉浸式视觉体验，增强仪式感。有利于强化学生的身份认同与职业梦想。增强学生情感共鸣和教育记忆点。

主题班会反思：

一、自我评价

在本次“踔厉奋发，强国有我”主题班会中，学生们通过参与制作国家发展时间轴、绘制个人技能树、AI未来形象生成以及书写时间胶囊等环节，将自身兴趣、技能与国家需要结合，深入思考自身未来职业方向，初步建立起“强国有我”的爱国意识，深感个人发展应与国家命运相连。

通过学生们的课堂上以及课后的反馈，评估本次班会课具备了教育目标的相关要求。同时教学中将涉及到学生核心价值观培养、树立使命感担当感的教学重点渗透到了班会课的实践环节中。在班会推进过程中，对教学难点中预设的相关问题进行充分的准备，避免了因技术问题破坏班会推进节奏的问题，对于学生提出临场提出的关于“AI技术应用”以及环节实践要求等问题，也都进行了及时且明确的解答。在“个人技能树”制作等环节，要求学生具有一定的自我认知和表达能力，有些同学出现认为自己“没什么特长”、“不知道自己喜

欢什么”的问题，在该环节推进中临场增加了小组“互评”环节，避免活动冷场，让全体同学参与到活动当中，确保班会顺利推进。

在班会后续延伸环节的设计中，可以围绕不同周期分别进行设计，让班会传达的精神扎根学生的心灵，持续影响学生的行事作风、价值观念。

二、设计亮点

（一）形式技术双创新

本次班会合理地引入了 AI 技术，结合学生个人性格特点、兴趣特长，借助 AI 大数据分析技术生成 SWOT 图，有针对性的帮助学生理性认识自我发展潜能以及未来职业方向。借助 AI 图像生成技术，生成学生理想职业的未来影像，将学生的梦想可视化，切实鼓励学生形成身份认同。

（二）情感连结紧密

本次班会中，注意在环节设置上充分调动学生与祖国的情感连结。通过引导学生将个人年龄与祖国发展事件进行关联，播放相关视频影像，充分调动学生情绪，明确个人成长与民族复兴、国家发展的内在联系，使学生深刻认识到个体命运与国家发展的紧密相连。

（三）互动性强，强调学生主体性

本次班会通过播放视频、制作国家发展时间轴、绘制个人技能树、书写时间胶囊等生动环节，强调学生在班会全程的主体性，充分开展与学生的互动环节，在其中为学生提供结合个人兴趣特长实践的空间，保障学生在班会中充分的参与感，避免形成“说教式”、“假大空”的班会形式，让学生在真正的实践中感受强国发展，勇敢接下未来祖国发展的“接力棒”。

三、改进方向

本次班会仅能初步建立学生对未来职业进行设想和规划的意识，无法具体展开对学生性格、职业取向的充分测试。

班会现场引入 AI 技术生成学生未来职业影像的过程中，时间安排稍显紧张，应通过多平台生成或提前收集班级数据等方式进行改进。

在书写“时空胶囊”环节，学生对国家发展的预测时，现场反映出学生思考角度较为单一，可在此环节为学生提供相关材料辅助。

资源链接：

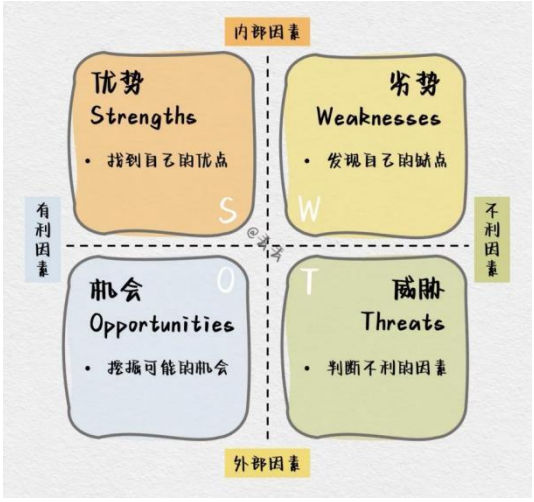
《中国共产党第十八次代表大会报告》

《中小学德育工作指南实施手册》

陈晓强．基于 SWOT 分析法的个人职业生涯战略设计[J]．中国大学生就业,2007,(16):114-116.

张亚男.中小学主题班会研究综述[J].教学与管理,2009,(25):20-22.

附录


内部因素
优势
Strengths
• 找到自己的优点
S
劣势
Weaknesses
• 发现自己的缺点
W
有利因素
不利因素
机会
Opportunities
• 挖掘可能的机会
O
威胁
Threats
• 判断不利的因素
T
外部因素


多元智能理论
语言智能
方向：律师、演说家、作家等
口头交流、书面表达等语言运用的能力。
该智能强的人，喜欢阅读、讨论及写作，
对语文、历史等课程感兴趣。
(成长方向：律师、演说家、作家等)
逻辑-数理智能
方向：会计、程序员、科学家等
利用对比、因果等逻辑关系运算推理的能力。
该智能强的人，喜欢提问求答，寻找事物规律，
对数理课程感兴趣。
(成长方向：会计、程序员、科学家等)
自然观察智能
方向：生物学家、社会学家等
识别自然、社会事物特征并加以分类利
用的能力。该智能强的人，能观察到自
然界植物、动物等的变化差异。
(成长方向：生物学家、天文学家等)
音乐智能
方向：作曲家、歌手、调琴师等
感受、辨别、改变和表达音乐节奏音调
等的能力。该智能强的人，唱歌好，一
首新歌听几次就能唱出来。
(成长方向：作曲家、歌手、调琴师等)
八大智能
人际交往智能
方向：政治家、公关、企业家等
交往中觉察他人情感意图等做出适宜
反应的能力。该智能强的人，善于察
言观色，喜欢篮球、桥牌等团体活动。
(成长方向：政治家、公关、企业家等)
空间智能
方向：设计师、建筑师、画家等
感知物体空间，运用线条色彩等表现出来
的能力。该智能强的人，色彩感觉敏锐，
喜欢涂鸦、拼图、走迷宫等。
(成长方向：设计师、建筑师、画家等)
自我认识智能
方向：哲学家、神职、心理学家等
洞察反省自身情绪、欲望、个性、意志等
的能力。该智能强的人，有自知之明，能
坚持写日记，喜欢独处。
身体-动觉智能
方向：演员、舞蹈家、运动员等
运用双手或身体运动改造事物、表达想法的能力。
该智能强的人，喜欢编织、雕刻等手工或体育娱
乐活动。


长大后，我想成为一名航天员

附件 21：班主任教师成长访谈报告

中小学班主任教师访谈报告

一. 访谈背景

时间：2025.4.10。

访谈人：黄舸一

被访谈人：孙行可

1. 读师范或大学经历

毕业于吉林大学汉语言文学专业

凌晨排队的成长启示

在我们班级里，班主任曾分享过一段他在吉林大学汉语言文学求学时的难忘经历。那时，他担任导师助理，偶然接到了一项特殊任务——为导师参加一场重要的学术活动排队。

那场活动因学术价值极高，吸引了众多学者报名，现场采取“先到先得”的入场规则。得知导师急需确保入场资格后，作为学生助理的他主动请缨。活动前夜，校园早已陷入沉睡，室友们的鼾声此起彼伏，他却在凌晨时分轻手轻脚地起床，小心翼翼地整理好衣物，独自踏入夜色。

凌晨的街道寂静无声，唯有路灯洒下昏黄的光。抵达活动场地时，已有零星几人在排队。寒风裹挟着凉意，困意与疲惫轮番袭来，但他始终坚守在队伍中。为了驱散困意，他与同样等候的陌生人轻声交谈，或是原地踱步活动身体，在漫长的等待中，时间仿佛被拉长了无数倍。

终于，晨光微露，活动场地的大门缓缓开启。当他顺利拿到入场资格，将它交到导师手中时，导师眼中的欣慰与感激，让他瞬间忘却了所有的艰辛。这次经历不仅加

深了他与导师的师生情谊，也让他深刻体会到责任与担当的意义。此后，导师在学业和生活中给予他更多指导，这经历也成为他不断前行的动力。

如今，作为教师的他，每当面对教学中的挑战，总会想起那个寒风中的凌晨。他将这份坚持与勇气融入教育工作，更常常把这段故事分享给我们，鼓励我们：人生路上，每一次看似平凡的付出，都可能成为未来的珍贵财富；唯有迎难而上，才能在点滴经历中收获成长。

2. 工作后经历

破茧成蝶的语文课堂

我的语文老师总爱把自己的“菜鸟往事”当作笑谈。记得第一次听她讲起入职经历时，窗外的梧桐叶正簌簌飘落，她捧着保温杯，眼神里还带着几分自嘲：“你们别看我现在站讲台挺稳当，刚工作那会儿，板书时粉笔‘啪’地断成两截，脸能红到脖子根，台下学生憋笑的样子，我到现在都忘不了。”

转折点出现在第一次单元测验后。当满篇刺眼的红叉铺满成绩单，她在空荡的办公室里坐了整整一个黄昏。夕阳把她的影子拉得很长，落在铺满试卷的办公桌上，像一张沉甸甸的网。第二天，几个成绩落后的学生被留了下来，原本以为会迎来一场严厉的批评，却听见她轻轻翻开《西游记》绘本：“你们知道吗？齐天大圣大闹天宫前，也得在菩提祖师那儿从零学起七十二变呢。”

从那以后，午休的办公室成了充满惊喜的小天地。她把晦涩难懂的文言文改编成情景剧，让学生们戴上自制的头饰扮演古人；讲解古诗时，她甚至抱着吉他，把李清

照的词谱成民谣，带着大家打着节拍唱“争渡，争渡，惊起一滩鸥鹭”。最调皮的小张，有次为了演好《鸿门宴》里的项羽，扯着嗓子模仿霸王的豪迈，涨红的脸活像戏台上的武生，逗得所有人笑作一团。

真正让她“一战成名”的，是那场全校公开课。当她抱着印满卡通图案的纸箱走进教室时，连听课的老师们都露出疑惑的表情。“今天咱们玩点特别的——拆知识盲盒！”随着纸条被一一抽出，课堂瞬间沸腾起来：有人抽到用单田芳的评书腔调讲《三国演义》，有人要用“凡尔赛文学”改写《陋室铭》，最腼腆的女生甚至鼓起勇气，用家乡方言朗诵了《将进酒》，蹩脚的发音却赢得了满堂喝彩。课后，老教师们翻看着她密密麻麻的备课本，里面不仅贴着学生写的“金点子”便利贴，还夹着几张稚嫩的加油小纸条，歪歪扭扭写着“老师别紧张”。

如今的她，早已能从容地带着我们在操场上朗诵诗歌，把作文课变成妙趣横生的“故事盲盒接龙”。但每次提起那段时光，她总会指着教室后墙的学生作品，认真地说：“教学就像破茧，那些手忙脚乱的日子，那些被否定后又爬起来的瞬间，才让我真正明白——教育不是照本宣科，而是要蹲下来，看见每个孩子眼里的光。”窗外的梧桐树沙沙作响，仿佛也在轻轻应和着这个关于成长与蜕变的故事。

3. 做班主任工作经历

五个名字背后的转变

新学期分班后，班主任坐在办公室里反复翻看学生档案。五个名字引起了他的注意——这五位同学在以往班级常因纪律问题被点名，甚至有过顶撞老师的记录。合上

档案时，他轻轻叹了口气，却也暗暗下定决心：要让这些孩子真正融入集体。

第一次将五个孩子叫到办公室时，他们耷拉着脑袋站成一排，脸上写满戒备。班主任没有急于批评，而是拿出班级值日表：“下周的卫生委员空缺，想不想试试？”原本喧闹的走廊在这一刻突然安静，其中扎着脏辫的男生率先抬头，语气里带着怀疑：“您...敢让我们管？”得到肯定答复后，几个孩子面面相觑，眼中闪过一丝诧异。

接下来的两周，办公室成了特殊的“课堂”。每当有人在课堂上走神，班主任便在课后把人叫到办公室，摊开作业本指着潦草的字迹：“先不说对错，这字连自己能看懂？来，陪我抄半页课文。”有次短发女生因迟到被记名，班主任没让她罚站，而是安排她统计全班迟到情况：“数据得准确，这可比当‘反面典型’难多了。”

真正的转机发生在班级文化墙布置时。班主任特意把最显眼的位置留给他们：“黑板报左下角总画不好，你们不是爱涂鸦？来露一手。”起初几个孩子还互相推搡，直到有人试探着在黑板上勾勒出线条，其他人立刻围上来七嘴八舌出主意。那天放学后，办公室的灯亮到很晚，班主任陪着他们修改设计稿，听他们争论配色方案。

随着时间推移，办公室谈话的内容慢慢变了。从最初的“为什么又讲话”，变成“这次月考哪科进步最大”；班级事务也不再是“惩罚式任务”，而是“运动会接力赛还差两人，你们谁报名？”当看到五个孩子主动组成小组，在运动会上为班级争夺荣誉时，其他老师纷纷投来惊讶的目光。

如今的班级日志里，曾经被视为“刺头”的名字旁，渐渐多了“主动维护纪律”“协助完成班会”的记录。某次班会结束后，有同学悄悄问班主任秘诀，他笑着指了指窗外：“教育就像浇花，有的种子发芽慢些，但只要找对阳光和水，总会开花。”

4. 如何成为优秀的班主任教师

在教育的长河中，成为一名优秀的班主任教师，是一场需要倾注智慧与心血的修行。这份工作不仅是管理一个班级，更是守护一群孩子的成长，塑造一个个鲜活的灵魂。

想要成为优秀的班主任，首先要学会成为学生心灵的守护者。这意味着要时刻保持敏锐的观察力，如同经验丰富的侦探，不放过任何一个细节。清晨走进教室，留意孩子们的神态：那个往常活泼的孩子今天为何眉头紧锁？平时精力充沛的学生怎么开始在晨读时打瞌睡？课间休息时，观察角落里独自发呆的身影，思考他们是不是在人际交往中遇到了难题。这些看似琐碎的细节，都是打开学生内心世界的钥匙。除了观察，更重要的是倾听。优秀的班主任会在放学后的办公室里，耐心听学生讲述暗恋的小烦恼；会在操场的跑道边，陪学生一边散步一边畅谈未来的梦想。他们懂得，青春期的孩子或许叛逆、敏感，但每个行为背后都藏着未被满足的情感需求。当老师放下架子，以平等的姿态走进学生的世界，用理解与包容回应他们的困惑，师生之间的信任便悄然建立。这种信任，是教育最坚实的基石。

班级管理是一门艺术，优秀的班主任是这场艺术创作的主导者。他们深知，一个井然有序的班级不是靠严厉的惩罚维持，而是需要共同的信念与规则。开学之初，他们会组织学生围坐在一起，像讨论重要议题的小议员一样，共同制定班级公约。从

作业提交时间到课堂发言规范，从值日分工到奖惩制度，每一条规则都经过学生的充分讨论，让每个人都成为班级管理的参与者。在这个过程中，学生不仅学会了自我约束，更培养了责任感和集体荣誉感。除了规则，班级管理还需要发现每个学生的闪光点。有的孩子虽然成绩平平，却有着极强的组织能力；有的学生性格内向，却能把教室的图书角整理得井井有条。优秀的班主任善于挖掘这些潜力，为学生提供展示的舞台。他们会让擅长绘画的学生负责黑板报设计，让热爱运动的孩子组织班级体育活动，让口才出众的学生主持班会。渐渐地，班级不再是压抑个性的地方，而成为了每个人都能绽放光彩的小天地。此外，培养一支得力的班干部队伍也是班级管理的关键。班主任会像经验丰富的园丁培育幼苗一样，耐心指导班干部的工作，给予他们充分的信任和支持。在这个过程中，班干部不仅锻炼了自己的能力，也成为了老师与学生之间沟通的桥梁。

教育从来不是单打独斗，优秀的班主任必须是出色的沟通者。他们既能在课堂上以严谨的态度传授知识，又能在课后与学生打成一片，聊聊流行的音乐、热门的电影，用学生熟悉的语言和方式建立情感连接。在操场上，他们会和学生一起打篮球，在挥洒汗水中拉近彼此的距离；在教室里，他们会参与学生的课间游戏，用欢笑化解师生之间的隔阂。与家长的沟通同样重要。优秀的班主任深知，家长是教育路上的重要伙伴。他们会定期组织家长会，精心准备学生成长的点滴记录，用照片、视频、作业展示等方式，让家长看到孩子的进步与成长。在日常沟通中，他们不会只报忧不报喜，而是用真诚的态度与家长分享孩子的优点，同时也坦诚地讨论存在的问题，共同寻找解决的办法。此外，与其他学科老师的协作也不可或缺。班主任会定期组织教师交流会，了解学生在不同学科的学习情况，共同制定个性化的教育方案，确

保每个孩子都能全面发展。

在教育的道路上，持续学习是优秀班主任的终身课题。他们明白，时代在不断发展，学生的特点也在发生变化，只有不断更新知识储备，才能跟上教育的步伐。他们会利用课余时间阅读教育名家的著作，从苏霍姆林斯基的《给教师的一百条建议》中汲取教育智慧，从李镇西的教育实践中学习班级管理的方法；会积极参加各类培训和教研活动，与同行们交流经验，探讨教育难题；会主动学习心理学知识，了解青少年的心理发展规律，用科学的方法解决学生的心理问题。在教学方面，他们不断打磨自己的课堂，尝试新的教学方法和技术。有的班主任会把多媒体技术引入课堂，用生动的动画讲解古诗词；有的会组织小组合作学习，让学生在讨论与实践中掌握知识。通过不断学习与实践，他们的教学能力日益精进，课堂也变得越来越有吸引力。

然而，最深刻的教育往往发生在不经意间。优秀的班主任深知，自己的一言一行都是无声的教育。他们会在批改作业时，认真写下鼓励的话语，一句“你的思考很有深度，继续加油！”或许就能点燃学生学习的热情；会在班会课上，分享自己的成长故事，用亲身经历告诉学生如何面对挫折与困难；甚至会在校园里，随手捡起地上的纸屑，用实际行动诠释爱护环境的意义。他们以积极乐观的态度面对工作，即使遇到棘手的问题，也不会抱怨，而是冷静思考解决办法。这种态度会像春风化雨般影响整个班级，让学生学会以积极的心态面对生活中的挑战。当老师用行动诠释敬业与热爱时，这种精神会在班级中悄然传递，让优秀成为一种自然而然的班级文化。

成为优秀的班主任教师，没有捷径可走，唯有怀着对教育的热爱，对学生的责任，在实践中不断探索、反思、成长。这条路或许充满艰辛，但当看到学生们在自己的陪伴下逐渐成长为自信、善良、有责任感的人时，所有的付出都将变得无比值得。

附件 22：核心课程获得学生高度认可与积极反馈

评教类别: 学生评教 学年学期: 2022-2023学年2学期 切换学期

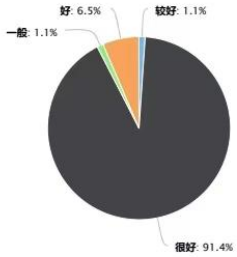
任务序号: 3370052.12	课程名称: 班级治理与学生发展指导
姓名: 康晓伟	教师工号: 6258
问卷总数: 104	回收总数: 103
得分: 98.45	标准差: ±3.59
下四分位数: 100	中分位数: 100

问题类别	问题名称
线上教学活动	根据教学大纲、教学计划完成教学任务
课程资源	在线课程信息完整：课程介绍、教师介绍、课程公告、考核方法、教学日历、教学大纲
总体印象	你认为本课程内容
课程资源	课程内容充实，概念准确，注意介绍学科新动态和新知识
课程资源	在线课程互动环节设计丰富、合理：测试、作业、讨论、考试等
师德	教学准备充分，教学计划清晰，按计划组织教学活动
线上教学活动	定期批改作业，定期完成测试评价
师德	教学态度认真；尊重学生，言行得体，精神饱满
师德	线上指导、答疑、作业和考试评价认真积极，乐于同学生交流
师德	立德树人，专业教学与思想政治教育相结合
教学效果	学生掌握课程内容，专业能力、信息素养、综合素养得到提升
教学效果	学生乐于和教师探讨问题，交流思想
线上教学活动	定期组织和指导线上讨论，定期解答学生疑问
总体印象	你对本课程教学感到
课程资源	在线课程资源优质：教案、视频、PPT、拓展资源、推荐资源等
教学效果	学生在线学习积极性高，线上学习气氛活跃
线上教学活动	积极开展探究式、启发式教学，鼓励学生思考与创新
总计	

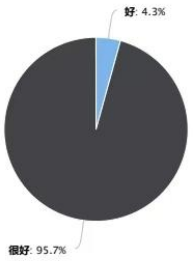
评教问卷

1.师德

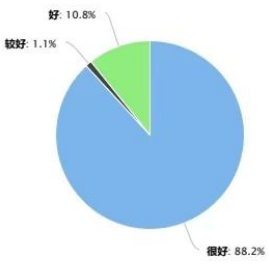
1.1 立德树人，专业教学与思想政治教育相结合(5%)

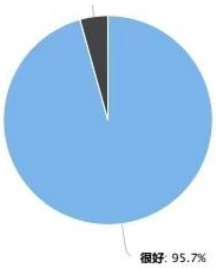


1.2 教学准备充分，教学计划清晰，按计划组织教学活动(6%)



1.3 教学态度认真；尊重学生，言行得体，精神饱满(6%)



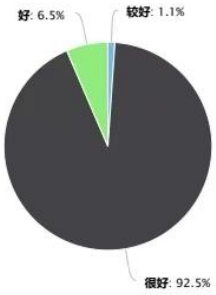


2.课程资源

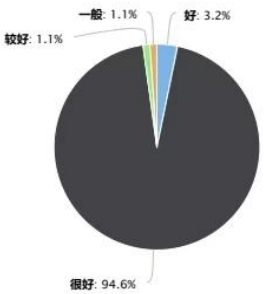
2.1 在线课程信息完整：课程介绍、教师介绍、课程公告、考核方法、教学日历、教学大纲等(7.0000000000000001%)



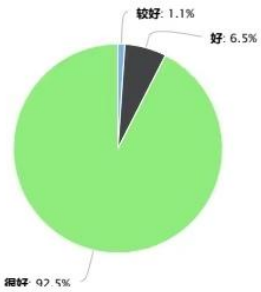
2.2 在线课程资源优质：教案、视频、PPT、拓展资源、推荐资源等(6%)



2.3 课程内容充实，概念准确，注意介绍学科新动态和新知识(6%)



2.4 在线课程互动环节设计丰富、合理：测试、作业、讨论、考试等(6%)



3.线上教学活动

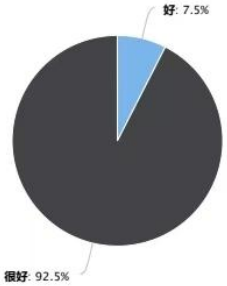
3.1 定期组织和指导线上讨论，定期解答学生疑问(5%)



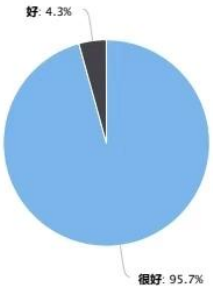
3.2 定期批改作业，定期完成测试评价(5%)



3.3 积极开展探究式、启发式教学，鼓励学生思考与创新(5%)

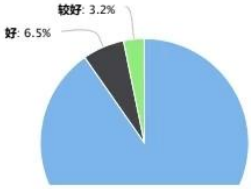


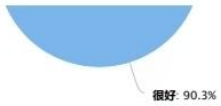
3.4 根据教学大纲、教学计划完成教学任务(5%)



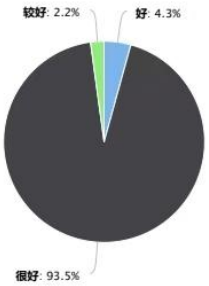
4.教学效果

4.1 学生在线学习积极性高，线上学习气氛活跃(10%)

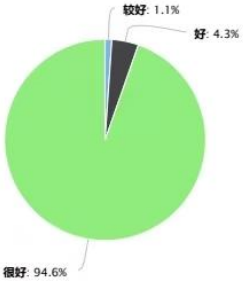




4.2 学生乐于和教师探讨问题，交流思想(10%)

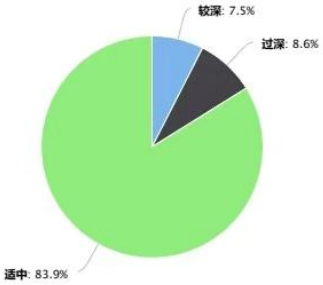


4.3 学生掌握课程内容，专业能力、信息素养、综合素养得到提升(10%)

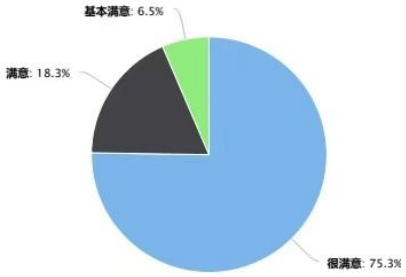


5.总体印象

5.1 你认为本课程内容



5.2 你对本课程教学感到



5.3 你认为本课程教师的教学特色是：(93人评论)

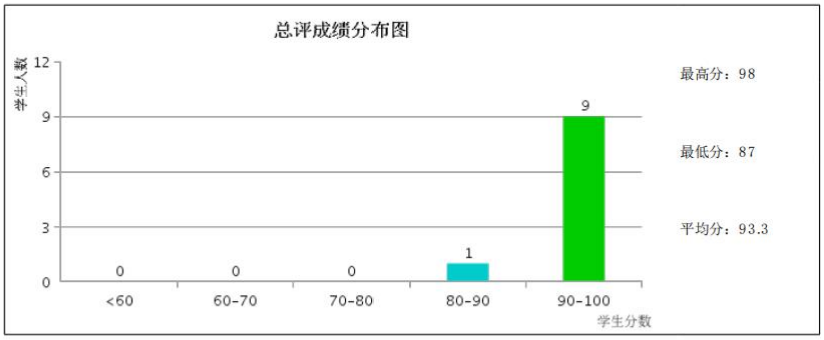
5.4 你认为本课程教师教学须改进的地方有：(93人评论)

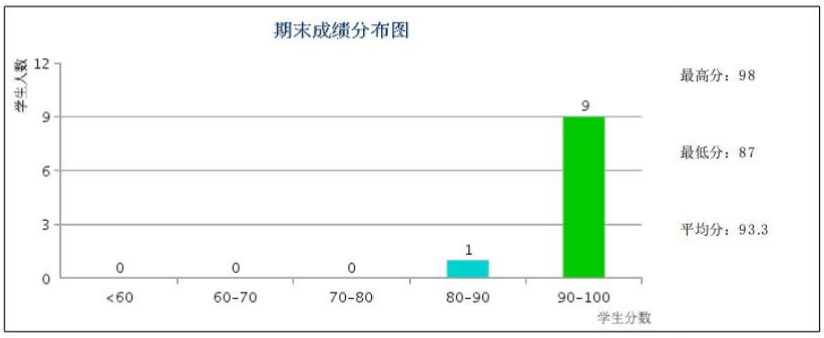
附件 23：学生总评成绩良好

试卷分析基本情况统计表

2022-2023学年第二学期

课程序号	3370052.12	课程代码	3370052	课程名称	班级治理与学生发展指导
授课教师	康晓伟	考核方式	考试	课程学分	1
开课院系	教师教育学院			上课人数	10
成绩构成	平时成绩:50%,期末成绩:50%				
教学班名称	班级:sw21B1sfx121B1sf				
分数段	90-100	80-89	70-79	60-69	0-59
人数	9	1	0	0	0
成绩人数	10	考试人数	0		
平均分	93.3	最高分	98	最低分	87



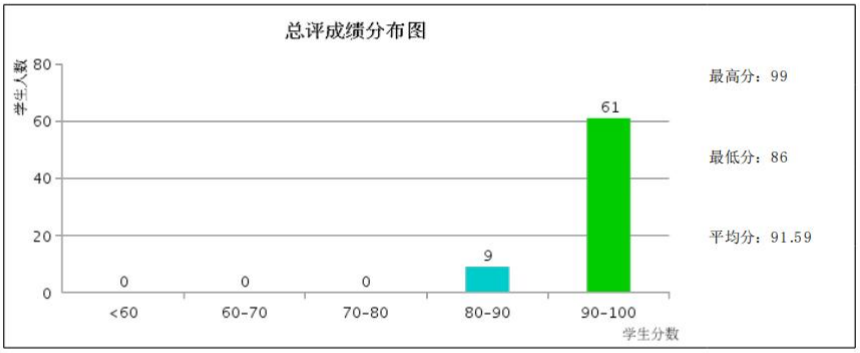


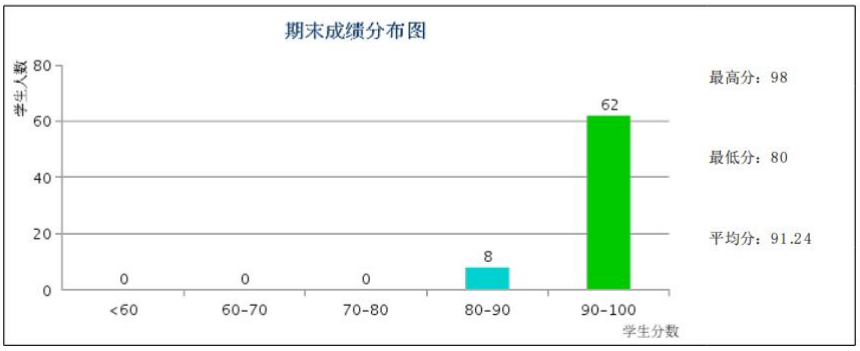
不参与计算	未通过原因	缓考	0
		旷缺	0
		违纪	0

试卷分析基本情况统计表

2021-2022学年第二学期

课程序号	3370052.13	课程代码	3370052	课程名称	班级治理与学生发展指导
授课教师	康晓伟	考核方式	考试	课程学分	1
开课院系	教师教育学院			上课人数	70
成绩构成	平时成绩:50%,期末成绩:50%				
教学班名称	班级:xg20B3sf				
分数段	90-100	80-89	70-79	60-69	0-59
人数	61	9	0	0	0
成绩人数	70	考试人数	0		
平均分	91.59	最高分	99	最低分	86





不参与计算	未通过原因	缓考	0
		旷缺	0
		违纪	0

附件 24：学校对于核心课程理论内涵、实践导向、育人价值的高度评价

《班级治理与学生发展指导》课程评价

班级治理与学生发展指导是教师重要的一项教育教学能力，培养师范生从事班级治理与学生发展指导的能力，不仅是从事班主任工作的需要，也是作为一名学科教师从事教育教学工作的基本能力。

课程负责人为首都师范大学教师教育学院教师专业发展系主任，长期从事教师教育研究，围绕教师培养、教师专业发展、宏观教师教育政策等主持国家社会科学基金、北京市社会科学基金、教育部人文社科重大项目等，是教师教育领域的专家，具备深厚的教师教育实践和研究积累。教学团队长期从事本科师范生教学工作，在教师教育课程建设方面进行了大量的实践积累和研究积累。

这门课的主要内容包括：班级治理与学生发展指导概述、职责与任务、班级学生指导、良好班级人际关系构建、名师引领和家校社协同育人。具体目标包括：帮助师范生了解班级治理与学生发展指导的含义、性质、特点与价值，掌握班级治理与学生发展指导的基本问题和基本概念，把握班级治理与学生发展指导中最普遍、最基本的规律。了解班级治理与学生发展指导的历史发展及理论流派，把握班主任的职责、素养以及专业发展的途径，树立正确、科学的班级治理与学生发展指导理念。具备从事班级治理与学生发展指导工作的基本态度、知识、技能和方法，增强班级教育意识和专业认同感、责任感与使命感。

本课程主要研究对象是基础教育阶段教师的班级治理与学生发展指导能力。通过运用教师教育的相关经典理论启发引导师范生思考中小学教师的班级治理与学生发展指导工作，潜移默化地引导他们思考未来的教育教学工作。本课程致力于培养师范生具有从事班级治理与学生发展指导的专业知识、专业能力与专业情感。

首都师范大学教务处

2023 年 12 月 13 日

附件 25：学校对于核心课程学术价值的评估

课程内容学术性评价意见

首都师范大学教师教育学院康晓伟教授牵头申请国家一流本科课程“班级治理与学生发展指导”，包括概述、职责与任务、班级学生指导、良好班级人际关系构建、名师引领和家校社协同育人等多个教学内容模块。这门课程旨在培养师范生从事班级治理与学生发展指导的能力，不仅是从事班主任工作的需要，也是作为一名学科教师从事教育教学工作的基本能力。

这门课程是康晓伟教授及其团队研发教师教育课程的核心课程，也是首都师范大学培养师范生的一门必修课，教学对象涵盖首都师范大学全校本科师范生。这门课程通过运用教师教育的相关经典理论启发引导师范生思考中小学教师的班级治理与学生发展指导工作，潜移默化地引导他们思考未来的教育教学工作。因此，这门课程既具备较高的理论价值，同时，也有助于培养师范生从事班级管理与班级教育的事务能力。

我们强烈推荐该课程申报国家级一流本科课程。

学术审查小组：裴淼（北京师范大学）

张俊列（陕西师范大学）

李西顺（苏州大学）

2023 年 12 月 13 日

附件 26：学校对于课程的政治审查意见

政审意见

首都师范大学教师教育学院康晓伟教授牵头申请国家一流本科课程“班级治理与学生发展指导”，他和全体申报成员政治表现良好，不存在违法违纪记录、师德师风、学术不端等问题，五年内没有出现过重大教学事故等问题；课程内容价值取向正确，对于我国政治制度以及党的理论、路线、方针、政策等理解和表述准确无误，对于国家主权、领土表述及标注准确。

特此证明。

中共首都师范大学党委会

2023 年 12 月 12 日

附件 27：“师范”师范生的教师专业情感研究

2023年第4期（总第77期） 山东高等教育 Review of Higher Education No.4, 2023 General No.77

“师范”:师范生的教师专业情感研究

康晓伟,姜鹤遥

（首都师范大学 教师教育学院,北京 100048）

摘 要:在社会各界对师范教育的关注以及微观史学研究方法回归的背景下,亟需以师范生为日常生活研究对象,揭示师范生教师专业情感中的“师范性”特征。在童年时期、接受学校教育时期以及接受师范教育和实习期,师范生积累起丰富的生命经历与个人体验,这不仅帮助师范生唤起积极的教师专业情感并坚定其从事教育事业的信念,也为其专业发展提供动力。因此,在师范教育中,教师教育者需要鼓励师范生“打开自我”并建立“情感性的自我概念”,师范生需要传承师范情怀、投入师范专业学习中并进行师范文化的再生产。

关键词:师范生;师范性;教师专业情感;教师教育

中图分类号: G655 **文献标识码**: A **文章编号**:2095-6800(2023)04-016-09

一、研究问题的提出

自高水平综合性大学参与教师教育以来,“师范性”与“学术性”的争论愈发激烈,在师范生身上表现为专业生活中专业课程与师范课程之间的平衡问题:在很短的年限内既需要学习学科专业知识,也需要学习师范类课程、获取教育技能与前沿理念。[1]教师资格社会化与中等师范院校的演变使基础教育的重任转移到师范教育上,教育研究者也增加了对“师范”和师范生专业发展的关注。而当下师范院校却面临师范文化淡化、专业情意的疏离导致“身份意识”的消解等问题。[2]因此,研究者亟需更加关注师范生的成长经历、探索师范性,这不仅是对师范生主体性的探索,还对师范院校专业化改革具有现实意义。

师范生作为未来的教师,童年、学校教育与师范教育等经历共同保证了其成长历程的完整:“早期的生活体验与受教育经历影响着情感甚至身心、性格的发展”。[3]33随着上个世纪社会历史研究从理性主义回归生活,微观视域进入史学的考察视野,生活史的研究方法也进入到教育领域,即教育生活史。微观叙事的方法通过“尺度变换”关注边缘群体和个体经验的价值,这种研究方法具备史料丰富、研究方法跨学科、情境性与情景再现等特点,“是对人最基本生存面——生活状态的情感守望”。[4]不仅研究方法具有人本主义意义,关注师范生的成长历程中也有助于发掘蕴含其中的师范性。

以“师范”作为研究主题,关照师范生的专业发展,以日常生活史作为研究方法,强调对主观真实、情感状态的关注,本研究将师范生的教师专业情感作为研究内容。国外研究者在教师情感模型搭建中归纳出教师情感的三个影响因素“教师个人特征、评价与社会、文化政治因素”以及五个功能“形成连接、获得更好的体验、影响认知过程、调节和激励”。[5]我国研究者在研究教师专业情感时,使用“专业情意”一词,

收稿日期:2023-01-02

基金项目:北京市社会科学基金项目“‘第三空间’理论视野下的师范生社会情感学习机制研究”(20JYB006)

作者简介:康晓伟(1982—),男,河南叶县人,首都师范大学教师教育学院教授,博士生导师;姜鹤遥(2000—),男,北京人,首都师范大学教师教育学院硕士研究生。

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

肯定“情感作为一种专业精神和构成专业品性的重要部分”,将专业情感的定位为“专业情感应当在普通情感中,但有不同的情感状态,体现为情感识别、情感回应和表达以及依据个体和情境做出情感调适的品质和能力”。[6]这一定位区别于心理学将专业情感进行专业本体性与操作性的二分导向定位,有助于开展人性情感与专业情感的探讨。[7]朱小蔓首先提出情感师范教育的必要性与操作思路,[8]“在各级师范教育中加强对师范生情感素质方面的培养”,并在《关注心灵成长的教育中》构建起师范情感教育的“情感交往”研究范式以及衡量教师情感性人文素质的操作性衡量指标:“一是教育者有无情感 - 人格资质与技能,二是是否形成情感交往关系或‘情感场’,三是受教育者是否有情感经验的积累或改组”。[9]71由此可见,教师专业情感领域已经具备一定基础,现需要对师范生的教师专业情感的概念进行界定。

师范生教师专业情感的特殊性在于“师范”,是师范生在成长经历与专业学习中获得的对教育事业的忠诚、对教师工作的热爱,产生的兴趣和情怀。师范生作为职前教师,专业成长伴随着教师专业情感的成长。“绘事后素”出自《论语·八佾》,杨伯峻将“绘事后素”译为“先有白色底子然后画花”,[10]27既强调美好的质地,也承认文饰的作用。康永久以“绘事后素”比喻教师成长或教育学习:“年轻教师虽然显露学识、人格和个性的某些优势,但世人认为他们的技术不甚纯熟,而一旦他们能把知识讲清楚、有自己的独特理解,则变得非常吸引人了。”[11]274师范生成长如是,他们选择师范专业时经历过迷茫,但对教育事业抱有热情和兴趣,在认识师范专业、进行师范专业学习后,形成积极的专业自我和情感。

综上所述,师范生的教师专业情感得到了定位:首先,它是真实的人性情感,必须合乎日常经验与生活世界。其次,专业情感是紧扣专业发展的,更是作为“后素”不断进步的,因此不能是生活史研究中泛泛的情感。最后,教师专业情感以师范性的、真实的情感作为“质地”,以专业发展作为“后素”,不仅概括成长史,还应当突出师范生的特殊性。“真情实感”、专业发展与和“师范性”共同规定师范生的教师专业情感的范畴。师范生的教师专业情感产生于师范生成长经历与师范专业学习的前、中、后期,是对师范教育与未来教师工作的感情,从最开始的懵懂,到从学习、实践中形成对师范专业的认同、热爱与忠诚。

基于对师范生的教师专业情感的关注与日常生活史的研究方法,提出以下研究问题:1. 揭示师范生的教师专业情感在日常生活史中的具体表现?2. 探索师范生的教师专业情感的影响路径?3. 研究如何提升师范生的教师专业情感以促进专业发展?

二、研究方法

(一)研究对象的选取

在本研究中,选取华夏师范大学(化名)的两位在读师范生为研究对象。华夏师范大学是国家“双一流”建设高校,学科专业涵盖文、理、工、管、法、教育、外语、艺术等。作为师范大学,华夏师范大学既在学术研究领域取得优秀成果,也为中小学基础教育输送大量优秀的青年教师。不仅与国外多所大学建立了校际交流合作关系,在教师教育方面也有教育部卓越教师培养计划、乡村教师计划以及与同市中央高校共同培养的“双培计划”等培养方案。

张云(化名)是本研究选取的具体研究对象之一。大学前三年在中华师范大学(“985”院校,以下简称“中华师大”)哲学学院思想政治教育专业的“双培”经历对张云产生深刻影响。他的学习成绩名列前茅,保研成为中华师范大学的学术型硕士。他对自己未来的职业规划是成为一名高中政治教师,并选择了在自己的母校实习,强专业能力和前沿的教学理念使他在工作中取得了很好成绩。

高严(化名)是另一个研究对象。他为人踏实,学习刻苦,但仅限于完成老师布置的任务。作为汉语言文学师范班的学生,相较于文学知识,高严对“怎么当老师”更感兴趣。因此,高严经常做家教,希望多接触学生、与学生沟通并试图把自己的观点传递给学生。出于现实考虑和“求稳”的行事风格,他坚定地

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

想成为一名高中语文教师。

选择这两位师范生作为研究对象,是在目的性下根据样本特性对于个案进行的抽样。个案研究的典型性经常被质疑,因此采取“关系个案”的研究视角,即“在‘关系性整体’中通过理论与经验之间的往返澄清理论要素发挥作用的情境性条件,进而在新的适用边界下创新理论”。[12] 因此,研究需要跳脱出个案的代表性问题,追求超越性转向和知识增长问题。

(二)资料的收集方法

本研究采取生活史与口述史相结合的研究方法。口述史更关注叙事,而生活史更关注关键时间、事件与重要他人,“口述史是‘主观真实’,生活史是‘客观事实’,口述史能对碎片化的历史材料做补充,生活史能给口述史补充细节、相互印证”。[13]53 在此基础上,研究者对两位师范生分别进行三轮深度访谈,每轮约 1.5 小时,文字稿约 10 万字,访谈资料以录音和文本形式保存。

表 1-1 访谈资料汇总表

编号	性别(A/B)	姓名(化名)	访谈轮数	访谈时间
A-ZYH-1	男	张云	第 1 轮	2022.1.21
A-ZYH-2			第 2 轮	2022.2.17
A-ZYH-3			第 3 轮	2022.2.23
A-GY-1	男	高严	第 1 轮	2021.12.20
A-GY-2			第 2 轮	2022.2.9
A-GY-3			第 3 轮	2022.2.21

信息时代下,智能手机和网络承载着当代生活史研究的重要素材。为了解师范生家校生活,在符合伦理原则的前提下,研究者收集与师范生生活、师范专业相关的实物资料,例如日记、电子日志、微博、“朋友圈”等丰富补充:有张云听课笔记 1 本,札记 3 篇约 1400 字,从 2021 年 9 月到 12 月关于实习的“微信朋友圈”约 90 篇。

(三)资料的分析方法

马林诺夫斯基将民族志等质性方法形容为衡量“现实生活的不可测量性(the inponderabilia of actual life)”。[14]41 质性研究要求研究者特别关注研究对象的状态,即“笑可以是痛苦的哭,沉默可以是呐喊”。[15]99 在类属分析与情境分析之前的“微分析”的细致程度和关注点是整个分析的基础,包括阅读、编码和归档等。

资料的分析方法可以分为类属分析和情境分析。类属分析是研究结果呈现的逻辑基础,应当“按照当事人自己对事物的分类设定类属以体现他们看待世界的方式”,[16]291 因此有一些不符合公认的“逻辑”之处。具体而言,本研究将问题聚焦在师范生的专业情感的现实冲突上,按时期进行类属分析,以便更好地呈现研究结果。情境分析的逻辑则更需要符合叙事而非分类的逻辑,此时主、次要影响因素的提取也不是随意的,而是资料呈现的结果。本研究先按时序进行类属分析,例如回溯童年时期、接受学校教育时期、接受师范教育时期和实习见习期,这也与研究对象的叙事逻辑吻合。而对不同时期的事件进行情境分析时,如何选择情境及其再类属则需要结合资料具体说明选择并再类属的原因。

最后需要声明的是,虽然研究者与研究对象比较熟悉,但仍要保持理性。最理想的情况是在对“局外人”和“他者”视角的保护下,再发挥“局内人”的优势,[17]65 为研究提供便利的条件。

三、研究结果

师范生生活史可以划分为四个时期:童年时期,学校教育时期,师范学习期和实习期。本研究以社会

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

建构与主体性认知两方面作为理论视角,对材料进行解释性理解,揭示各时期突出的文化环境特征以及文化环境如何建构师范生的观念。

(一)童年时期:家庭教育作为人性情感的“质地”

童年时期的情感更多是朴素的人性情感。两位师范生恰好具备教师家庭的背景,因此这一时期的情感以及“模糊”的师范兴趣作为一种美好的“质地”存在。体现在童年时期形成的对教师形象的认识,这将作为文化背景与交往记忆渗透到个人成长经历与对于教师工作的情感之中,从而成为教师专业情感的“质地”。

高严的母亲曾担任他的任课教师,有抚育者与教师的双重身份。因此高严很早就形成了“规则意识”,在某些场景需要将对母亲的情感转化为对教师的情感。

小学一到三年级,我母亲也是我的任课教师,所以感觉她也刻意地在学校要与我保持这种教师跟学生之间的关系。比如说她会要求我在学校要称呼她老师,而不能直呼称呼她“母亲”。(A-GY-2)

在完成家庭社会化后,儿童社会化主要出现在校园里,教师如同父母一样具有成人角色,但责任更广泛:“教师不是天生的同她的学生有联系,而是在履行一种职业角色,在这种角色里,她的服务对象同她,以及相互之间紧紧地结合成一个整体”。[18]428教师关注学业表现与社会责任,母亲代表家庭教育对儿童产生影响。因此,高严对教师形象的认识与同辈群体的认识相比,更加结合母亲形象,形成了特殊的对象关系。这需要高严遵循情感规则,发展出更加精细区分和清晰内化的能力。

人性情感与校园文化的交织使高严形成了独特的交往记忆:“家里一半人以上都是老师”“从小在学校长大”。抚育者深知教师工作的辛苦与牺牲:“我妈一开始甚至不太希望我也当老师”,但当高严树立教师志向并选择师范专业时,父母也给予支持。类似地,张云自述,小时候对师范大学出版的教材很感兴趣,家长为满足他的好奇心,曾带他去到师大门口参观,自此形成对师范大学的懵懂认识。先验的“善”、好奇心与家庭支持共同作用成为张云“师范性”的启蒙。家庭不仅承担儿童早期社会化功能,也影响了儿童基础情感与联结感的培养:“通过观察、聆听父母与教师的故事,儿童建构起自己的世界”。[19]46

教师家庭背景是巧合,作为共性存在的则是在童年时期的文化环境与兴趣。与先验“质地”不同,家庭教育与生活经历属于外部影响。但理解教师形象、获得家庭支持和涵养基础情感是在童年时期对情感培养与“师范性”的良好基础,足可作为教师专业情感发展的美好“质地”。

(二)学校教育:学校文化作为专业选择的“背景”

学校教育时期的情感也是朴素的。与童年时期的不同之处在于,随着个人社会化进程加深,对师范专业的情感在家庭教育中的基础情感部分不断深化,增添了师范情感内容并开始具备学科取向。具体表现为,遇到影响自己的“恩师”、融入校园文化并尝试进行专业选择。

相较于初中,张云更喜欢高中的环境和师生关系:“感觉老师们都很朴实,没有架子,经常邀请同学们去办公室做客。”张云喜欢课后与老师讨论问题,尤其是自己感兴趣的政治学科。当他吐露想成为老师的想法时,政治老师持鼓励与支持的态度。而这一时期其他老师的“异常”意见引起了研究者的关注。

(地理老师)把我叫过去,然后他就跟我说,男生当老师真的是没有什么前途,男生就应该去干一些更有成就的岗位,不一定要当老师……但是你确实感觉到他愿意跟你去说这些话,真的是没有任何害你的感觉。从侧面感觉(和老师的)距离也挺近,他愿意告诉你这些东西。如果说(关系)离得很远的话,(会对我说)“当老师很好,特别好”。(A-ZYH-2)

值得信赖的老师提出一个与自己意愿相反的建议,但张云没有苦恼于如何选择,而是对这位老师充满了感激。出于经验、对学生的期待或者“世俗意义”的成功价值观,地理老师对教师职业选择提出异议。虽然这是私人的、仅教师个人信奉的建议,但正因如此,张云从中捕捉到了“偏爱”。在张云的叙述中,一开始他和“同学们”一样不乐于融入学校“法定文化”,但自从与教师形成密切关系后却打开了“师定文

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

化”的大门:不仅是教学中教科书法定语言符号的转变,还有教师个体日常思维和语言的、价值观念的传递。[20]259-260“师定文化”具备能打开“法定文化”封闭性的亲切感,适时弥合“法定文化”与学生文化的差距。张云认为,教师是亲切的,而非传统意义上威严的角色。因此,教师是学生在能力层面可能成为的角色,也是在意愿层面希望成为的角色。作为专业性和师范性的双重启蒙,“恩师”们不仅在未来的回忆中、也作为情感资源,成为张云教师专业情感促进和师范专业选择的重要他人。

不同的是,高严叙事中的教师形象是传统、权威的。因此,高严保持对教师高度的尊重、信任和服从,形成“老师这样做自有这样做的道理”的观念。高严作为学生,符合传统的“好学生”与“循规者”形象。

从初中开始,我比较注重每一次我个人的成绩以及年级排名。有一段时间这个成绩跟排名好像是不允许公布的,我特别地不理解……我想看看我这一段时间努力到底换来什么成果。这趋向可能从一年级就开始了。但也就有个数据、有个尺度,仅此而已。(A-GY-2)

程猛提出的“底层文化资本”概念中包含“学校化心性品质”:“这部分一定意义上帮助学生取得好成绩、建立学习上的优越感以及与教师取得更深层次的生命关联”。[21]214在求学历程中,高严一直保持着高学业水平,既接受属于“好学生”的奖励与偏爱,也有内在向上生长的动力与“心性品质”。

我不喜欢生活有太多挑战……特别喜欢这种模式化的生活。我不喜欢改变,就让我在教室或者办公室听铃上班下班,我享受这种模式。(A-GY-1)

在日常生活回溯中,高严成功融入主流校园文化、叙事表达,对教师产生信任并获得优异的成绩,形成了良好的生活、学习体验,适应和喜爱校园文化环境。因此,他自述“我适合当老师”“想要回到校园”和“我想和学生在一起”。“早期受教育经历影响教师专业发展的观念和能力”,[22]46于师范生而言,顺利的学业发展影响师范专业选择和从事教师工作的意愿。

接受学校教育时期是过渡,也是教师专业情感形成的预演阶段。“恩师”的影响、校园文化氛围和对师范专业的感性认识共同促进受教育者的“师范性”与教师专业情感形成,推进从兴趣到专业、职业意愿的过渡。这一时期不同于儿童时期的先验认识与家庭教育,学校教育时期作为承上启下的环节连接起先天的“质地”与后续的“雕琢”。

(三)师范教育:专业学习作为专业发展的“后素”

接受师范教育是师范生学习专业知识、习得专业技能的时期,也是师范生身份获取的特殊时期,促进教师专业情感逐渐成熟。师范生对师范专业和教师职业的认识、专业知识和技能与教育观念在这一时期逐渐成熟,作为“后素”的专业学习使师范教育时期更具有精心雕琢的意味。

教师专业发展方面,高严在学科基础与教学实践技能方面都不算优秀。高严自述,“汉语言文学不是我的强项”“教育学理论都是西方的,感觉离我很远”,并且认为微格教学课有些无聊。但仍对教师职业“怀有憧憬”:相比于学识渊博,他认为学生会更喜爱一个“闪闪发光”的老师。希望将自己身上的一些品质,如乐观、包容和对老师的尊重等传递给学生。作为师范生,保持对师范专业的忠诚、热爱和认真负责等积极情感。

微格教学我觉得没什么说的话,而且我觉得甚至他还把我好多表达都泯灭了,比如说写逐字稿这种东西。而且那个课更类似于表演课:因为底下坐的都是你这帮同学,你说要放一帮初中小孩,他是很愿意跟你互动的,要坐你同学们就没法调动。所以我就只能提前安排。(A-GY-3)

之前见过一个老师,学识特别好,脑子特别灵光,但是就是讲课不太行。我妈形容这种人就属于一个歇后语,叫茶壶煮饺子——肚里有货倒不出来。我觉得当老师最重要的就是语言表达能力,我觉得这比学识重要。(A-GY-1)

在高严身上体现出的师范性与专业发展互动产生的知行不统一,既是个体现象,也具有现实意义。现象上,个体信奉“卡里斯玛”型的魅力教师,也有通过自我表达完成身份展示的“拟剧”倾向。结构上,个

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

人取向与教育观念和成长经历有关,高严适应校园文化和学习环境,但也希望在传统教师形象的基础上求变创新。因此,一方面,即便师范生有作为专业意愿和兴趣的良好“质地”,也仍然需要作为专业学习的“后素”进行干预,使师范生的志趣向专业发展转化。否则会伤害师范生专业能力,出现“乐教”但“不会教”的状况。另一方面,师范教育不是只学习程式、“磨灭表达”的灌输教育,而是尊重并接受个人经历、地方性实践经验的启发式教育。师范教育需要关心“转化”的问题,如此不仅能发挥师范学习期的榜样力量,更能促进师范生专业发展与教师专业情感的形成。

相较于高严,张云有浓厚的学术志趣和学科兴趣,同样热爱师范专业:“虽然要读三年学硕,但我可能还是会选择当老师。”他曾苦恼于教师表达的合法地位和自身教师专业技能的贫乏,但仍保留着“超越性”,即对教育事业、追求真理和增加生活福祉的期待与道德关怀。某种程度上,这是对技术性能力或“术”的牺牲,但给予师范生自我发展机会的“弱的教育”更能发挥主体性,[23]25-31可以从“道”的层面唤起师范专业学习的积极情感和未来从事的教育事业的期待。

教师专业情感的形成与成熟需要促进作为“质地”的师范情感与作为“后素”的专业发展相互适应,这个过程比“绘事后素”更加复杂。纸张没有保持自身色彩的趋势、也不会主动影响绘画过程,但专业化过程事关师范生个体是否能将知识与理念融入生命体验与成长历程。如果可以实现融合并经历实践检验,师范生的教师专业情感将更加成熟稳定。

(四)实习期:专业成熟作为成长经历的“显现”

实习是职前教师实现身份转变的重要过程,也是师范生首次面对真正的学生。两位师范生成功地进入现场,但教师专业情感在实践的应然与实然、理想与现实中产生了张力。专业情感的自我“绘制”刚刚成熟,下一个阶段的“绘制”即将开始,两种色彩的碰撞下师范生形成对师范专业和教师职业的新认识。

两位师范生在关于实习生活的叙事中都提出一些困扰。例如,实习时间与研究生备考冲突,实习学校也没有给予师范生充分的时间。一方面,与实习班主任、任课教师和学生的互动不足,甚至被实习班主任要求“早下班”。另一方面,由于精力、课时、进度要求等原因,需要对教学设计进行妥协性删减等。

虽然在专业发展和身份转变方面均留有遗憾,但师范生也在缓慢地融入学校文化并进入教师角色。从进班收作业、解答学生问题到向优秀的前辈教师学习、参与班级管理和组织班级活动,师范生参与实习的所有必要环节,并且对教师、学生和学校工作人员都表示信任和感激。张云秉持对学生负责的态度与“哪怕能很浅地帮助他们”的希望,尝试走入学生的内心世界,倾听学生的故事并称赞学生“能打开自己真的很勇敢”。实习生活不仅是专业历练,也是与学生接触中反思自己的生命历程,因为“教育是自由的实践,学生并不是唯一愿意分享和承认的人”。[24]

我特别喜欢说让每个人‘自我反省’,因为在教他们的时候,我也在不断地思考自己的所作所为;让他们‘从一切经历中学习’,因为我也认识到只要带着学习的眼光,永远都在向前道路上;跟他们一起探讨‘生命的意义与价值’,因为我在实现自我价值,更在寻求他人对于价值的承认;给他们讲‘友谊’、讲‘孝亲敬长’,让我更加坦然面对关系的变化,尝试着做解决矛盾和冲突的办法。所以对于我自己,真的是一次最不可多得的更新自己的机会。(张云札记节选)

因为有时候课后辅导上完了之后,真的是一天上完课很累,晚上五点半还多,真的是很累,如果有学生说“老师再见”……我就感觉心里很好。(A-ZYH-3)

师范生的昔日经历大多是“崇拜”视角,面临角色转变时则变成共情视角。成为实习教师,即便是“边缘性参与”,也需要主动开启“对话”。这种互动是师范生不擅长的,消极的情感体验随之而来:“学了很多,但做的时候发现自己不会当老师”。“教学的勇气就是在于有勇气保持心灵的开放”,[25]11虽然“绘事后素”语境下,师范生本就是稚嫩且成熟缓慢的,但对话真正开启后,他们的热忱、真诚和成长经历中有价值的部分都流溢出来。实习不仅是师范生发现自身的问题、发挥主体性的过程,实习同样作为成长历程

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

进入师范生的生活体验。当师范生成为一名真正的教师，回望职前经历，实习将作为时间上最清晰、距离成为教师最接近的“质地”，继续为教师专业发展提供动力。

四、讨论与启示

研究对师范生的生活史叙事进行类属分析，并归纳出童年时期、学校教育时期、师范学习时期与实习期四个时期。为揭示“师范”特征并描述专业情感的成长，研究提炼本土概念——“绘事后素”。以绘画的两个元素“质地”和“后素”比喻师范生教师专业情感成长中蕴含的两方面要素：一是先验兴趣和情感基础，二是专业学习，并在分析本土概念的过程中探究教师专业情感的“师范性”与成长性、师范生的生命历程和教师专业情感对其专业发展的意义。

特纳将情感的成分划分为不同取向：社会建构、生物学和认知，“情感与社会文化的结合也使互动论者更加了解情绪唤起与社会动态复杂的结果”。[26]本研究试图结合建构论和主体性认知两方面解读师范生教师专业情感的影响路径。

（一）成长经历：师范情感的力量来源

无论是微观史学还是日常生活批判，都强调从微观主体出发的全新尺度变换。生活史的原始理论启发教育研究者，承认每个人的成长经历都有意义，并能从中反映时代与结构性问题。在个体师范性与教师专业情感的梳理中，将兴趣、热情、专业情感以及对教师工作的向往追溯到童年、学校生活时期的教育成长经历，至于从个体经历揭示结构性问题，则需要宏观的文化理论和互动论等建构理论的辅助。正如戴维·哈格里夫斯的澄清，“对符号互动论产生冲击的民族志等研究方法反而为符号互动论注入了新活力”。[27]46

师范生成长经历中的文化环境直接或间接地塑造了师范生的行为模式。两位师范生“天生”乐于并善于表达、对教育行业充满好奇，在学校中是“好学生”，有“恩师”作为重要他人，对教育事业保持忠诚，教育实践时深入学生。在各个阶段都能从师范生的身上寻找到“老一辈”教师的影子，举止得当、衣着朴素等符合校园主流规范的行动，都体现师范生的群体情操，具有通过“词汇、信念和规范等复杂整体”标签的社会情感文化特征。[28]26-27

上述师范生生活背景与教师专业情感的联系，与文化环境的作用以及符号互动论中的关注“身份”的特征相似。一方面，师范生习惯校园文化环境，受到“师定文化”的感染。具体而言，为了展示身份、形成持续的自我概念，师范生选择做出被文化价值认为适当的身体行为。另一方面，根据校园守序的文化规则建构自身世界并行动，使师范生的教育生活中得到了“奖励”，例如高学业成就和与“恩师”形成生命连接，引发师范生积极情感并积蓄情感能量。师范生在文化环境与个人行为的互动中强化了对“师范”特征的认同，例如，尊师重教、好学上进以及对教师工作的积极态度等。这些品质是良好的“质地”，在面对师范学习中兴趣的消磨和教育实践中身份转变的挫折时需要积极引导；将工作或兴趣变成志趣、把事业变成志业，[29]10-16形成稳定且积极的教师专业情感。

（二）学习体验：专业发展的基本动力

师范生专业发展的动力之一来自学科。关于教师研究经验（RET）计划的量化研究发现，“教师在科学知识上的进步引发了教师的积极情绪变化，教师的转变也与对教学的思考、与教学策略的科学化有关”。[30]伯恩斯坦提出“强分类”和“弱分类”，相较于行政管理，学科虽然是一种弱分类，但使成员形成认知规则（recognization rules）：“成员拥有一种共同的认知规则能引导他们认识这个语境的特殊性”。[31]18因此，专业作为“排他性”，促进师范生形成专业认同。

师范生专业发展的动力更来源于自身。正如“鼓的比喻”一样：“最原始地，用鼓槌打鼓，使鼓发出声

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

响并且引起共鸣。鼓的作用就是击打,而非修饰得很美观并将其置于一个好地方”。[32]237师范生的自身经验将作为专业发展的“素材”推动师范生向学生打开自己、充满激情,与学生建立起情感连接。在教育实习中,师范生还原了最朴素的部分,“质地”之美已经显现出来,教师专业情感逐渐成熟。同时,教师专业情感发挥其调节、激励功能,从知、意、行等方面促进师范生专业发展。

现代哲学家希望跳脱出工具理性和“机械论”,现象学方法和存在主义教育学强调关注人的自由精神以及“生命的完整性”。[33]37师范生不仅需要做到有勇气敞开心扉,从个人经验中生发出“朴素”的教育,作为“将自身、学科和学生结合起来的根基”,[34]11还应当“在具体的情境同时也是在先验自我中找寻教育学的起点”。[35]460师范生已经具备了美好的“质地”,而“后素”不仅是技法的磨练,更需要从“质地”中萌发教育之“道”的存在。师范生在自我专业发展的过程中收获良好反馈、汲取情感能量,还需要从发挥主体性出发,不断更新认知并“输出”自身经验。这也是促进教师专业情感成熟的有效路径。

(三)启示

师范生是“质地”美好的职前教师,拥有宝贵的品格和成长经历,在接受师范教育中不应当埋没这部分内容。如果教师教育者做不到“打开自己”,师范生也不能学会这一点。因此需要教师教育者发挥引导作用,在师范生教师专业情感的形成期,分享从个人经验和实践经历中生发出的教育学。这也是“师范”得以传承的手段,也是教师专业情感的成长路径。并在教师专业情感趋向稳定、实习阶段开启时,为师范生提供技能与教法的辅导和帮助。

帕尔默提出,“当学术文化贬低内在真实,仅仅赞誉外部世界时,学生和教师就失去了心灵”。[36]11在抑制“主观”的风尚中,关注师范生的心灵以及情感状态不仅代表人文主义关怀,也为其对抗“表面化的世界”提供力量。在师范教育中,教师教育者应当鼓励师范生自主记录教学反思、札记,撰写个人生活史和传记,并将其作为重要的专业发展资源。在观念上,需要引导师范生从躲避“我”的概念到借助“我”的概念,从过往经验和文化氛围中体会“师范性”,从主体性和互动出发表达情感。

对于师范生而言,需要“主动创造情感符号、习得情感性知识”并“建立情感性的自我概念”。[37]如何不成为“他者教师”而“成为自己”,从“榜样作用”到“创造角色”至关重要。[38]另外,专业发展不仅从个人体验中生发,一方面,师范生在专业学习中必须尊重教育学知识,将知识储备和个人经历结合,并在教育实践中使用、发现问题并修正。这是“后素”的含义,也为具有师范性的教师专业情感提供能量。另一方面,“师范”不仅是服务教师的特殊文化资源,也需要师范生的参与。在传承优秀的师范文化、学习“老一辈”教师优良作风的同时也需要师范生将身心投入进去。“师范”需要传承,师范文化也可以通过师范生的榜样作用实现再生产。

参考文献

[1] 李剑萍. 中国近代师范教育争论问题的透视[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),1996,(3).
[2] 王建平. 论中师教育传统的当代价值[J]. 教师教育研究,2016,(4).
[3][19][22] 刘胡权. 教师专业发展的情感基础研究[M]. 北京:北京师范大学出版社,2019.
[4] 周洪宇. 教育生活史:教育史学研究新视域[J]. 教育研究,2015,(6).
[5] Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. Teacher Emotion Research: Introducing a Conceptual Model to Guide Future Research[J]. Issues in Educational Research, 2015,25(4),415-441.
[6] 王平. 基于教师核心素养的职前师范生情感素养培育[J]. 教育科学,2021,(3).
[7] 卢家楣,刘伟,贺雯等. 中国当代大学生情感素质的现状及其影响因素[J]. 心理学报,2017,(1).
[8] 朱小蔓. 创建情感师范教育[J]. 江苏高教,1994,(3).
[9] 朱小蔓. 关注心灵成长的教育[M]. 北京:北京师范大学出版社,2012.
[10] 论语译注[M]. 杨伯峻译注. 北京:中华书局,2006.

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

[11][35] 康永久. 教育学原理五讲[M]. 北京:人民教育出版社,2016.
[12] 王富伟. 个案研究的意义和限度——基于知识的增长[J]. 社会学研究,2012,(5).
[13][17] 安超. 民间养育学的文化家谱[M]. 北京:社会科学文献出版社,2021.
[14] 布洛尼斯拉夫·马林诺夫斯基. 西太平洋上的航海者:美拉尼西亚新几内亚群岛土著人之事业及冒险活动的报告[M]. 弓秀英译. 北京:商务印书馆,2017.
[15] 埃文·塞德曼. 质性研究中的访谈:教育与社会科学研究者指南[M]. 周海涛主译. 重庆:重庆大学出版社,2009.
[16] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京:教育科学出版社,2000.
[18][27] 张人杰. 国外教育社会学基本文选[M]. 上海:华东师范大学出版社,2008.
[20] 刘云杉. 学校生活社会学[M]. 南京:南京师范大学出版社,2000.
[21] 程猛. "读书的料"及其文化生产:当代农家子弟成长叙事研究[M]. 北京:中国社会科学出版社,2018.
[23] 格特·比塔斯. 教育的美丽风险[M]. 赵康译. 北京:北京师范大学出版社,2018.
[24] Gabel, S. L. "I Wash my Face with Dirty Water": Narratives of Disability and Pedagogy[J]. Journal of Teacher Education, 2001,52(1), 31-47.
[25][34][36] 帕尔默. 教学勇气:漫步教师心灵:十周年纪念版[M]. 吴国珍等译. 上海:华东师范大学出版社,2014.
[26] Iagulli, P. Interactionism and the Sociology of Emotions. Italian Sociological Review, 2019,9(2),195-208.
[28] 特纳,斯戴兹. 情感社会学[M]. 孙俊才,文军译. 上海:上海人民出版社,2007.
[29] 马克斯·韦伯. 学术与政治[M]. 冯克利译. 北京:商务印书馆,2018.
[30] Thomson, M. M., & Turner, J. E. The Role of Emotions in Teachers' Professional Development: Attending a Research Experience for Teachers (RET) Program[J]. Education Research International, 2019,(9),1-12.
[31] 伯恩斯坦. 教育、符号控制与认同[M]. 王小凤等译. 北京:中国人民大学出版社,2016.
[32] 康永久. 教育学原理五讲[M]. 北京:人民教育出版社,2016.
[33] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进译. 生活·读书·新知三联书店,1991.
[37] 郝少毅,朱志勇. 师范生情感知识及其情感教育的个案研究[J]. 教师教育研究,2021,(6).
[38] 刘胡权. 论教师职前培养的"情感—人文"取向[J]. 教师发展研究,2018,(1).

"Normality": Study on the Teacher Professional Emotion of Student Teachers

Kang Xiaowei & Jiang Heyao
(College of Teacher Education, C apital Normal University, Beijing 100048)

Abstract: Under the background of the social attention to teacher education and the regression of micro historical research methods, student teachers are becoming the focus objects of daily life research. The characteristics of "normality" in the teacher professional emotion of student teachers have been revealed: in early childhood, period of accepting school education and teacher education and internship, student teachers accumulated rich, personal and lived experience. That not only helped the student teachers arouse positive teacher professional emotion, firmed faith in their career of education, but also improved professional development. Therefore, teacher educators are supposed to encourage student teachers to "open themselves" and establish the emotional of self-concept in teacher education programs. Student teachers need to inherit and devote to positive affect of teacher education and reproduce the teacher education culture.

Key words: student teachers, normality, teacher professional emotion, teacher education

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

本期作者推介

康晓伟 KANG Xiaowei



康晓伟，首都师范大学教师教育学院教师专业发展系主任，教授、博士生导师。主要从事教师教育原理、宏观教师教育政策和教师专业发展等方面的教学与研究。入选首都师范大学“青年燕京学者培育对象高层次人才支持计划”和2022年“北京市属高校优秀青年人才培育计划”。主持国家社科基金教育学青年课题、北京市教委社科重点项目和北京市社会科学基金一般项目、教育部人文社会科学重点研究基地重大项目四项。出版《教师知识学》等专著3部。在SSCI、CSSCI等核心学术期刊发表论文四十余篇。在《光明日报》、《中国教育报》等国家级主流媒体发表若干篇论文。多篇论文被《新华文摘》、人大报刊复印资料等全文转载。

【编者推介】康晓伟教授长期研究教师教育基本理论、宏观教师教育政策、教师专业发展等问题。他长期关注教师教育与高等教育关系的两个基本问题：一是教师教育与大学关系问题，即教师教育大学化背景下高等院校如何参与教师教育；二是有关培养教师的教师、即教师教育者的专业素质、资格以及发展问题。教书育人、著书立说，成为受人尊敬的学者，是康晓伟教授的教育初心。

赵凤远 ZHAO Fengyuan



赵凤远，临沂大学沂蒙文化研究院教授，文学博士，曾任临沂大学音乐学院、美术学院副院长，在《山东社会科学》《求是学刊》等高水平刊物发表论文近20篇，出版学术专著1部。长期从事生态美学、艺术教育和美育的教学与研究，曾获得山东省社会科学优秀成果奖二等奖1项，参与获得泰山文艺奖二等奖、山东省高等教育教学成果奖三等奖各1项。

【编者推介】赵凤远教授撰写的《新时代普通高校公共艺术教育课程体系的构建研究》一文，立足于中外艺术教育现状比较，指出了在专业艺术教育大发展背景下，我国改革开放以来普通高校公共艺术教育课程体系建设中的突出问题。文章深入分析了导致问题产生的深层原因，并结合时代变化与机遇，就上述问题的解决提出了可行方案。

杜嫱 DU Qiang



杜嫱，管理学博士，中国人民大学心理学系教师。主要研究方向为高等教育行政管理、高校教师发展、高校学生发展，在《北京大学教育评论》《中国高教研究》《教师教育研究》等期刊发表学术论文十余篇，为中共中央办公厅提供内参一篇，参与国家自然科学基金资助面上项目、教育部课题、高教学会课题多项，研究成果多次被《人大复印报刊资料：高等教育》、《新华文摘》转载。

【编者推介】出国进修是促进高校教师专业发展和国际化素养提升的重要途径，杜嫱博士在《出国进修如何影响高校教师的教学与科研？》一文中，利用“全国高校教师发展质量”调查数据，详尽分析了高校教师出国进修经历对教学行为与科研产出的影响，并据此提出了多项优化高校教师出国进修政策的科学举措。

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

附件 28：“中国特有的教育家精神”的历史脉络、本质内涵与培育路径

2025 年第 2 期
（总第 4 期）
教育学展望
EDUCATION PROSPECTS
No. 2, 2025
General, No. 4

“中国特有的教育家精神”的历史脉络、本质内涵与培育路径

康晓伟[1]　袁立文[2]
（1. 首都师范大学 教师教育学院，北京　100048；
2. 首都师范大学 教育学院，北京　100048）

摘　要：“中国特有的教育家精神”的提出为教师队伍建设与教师专业发展提供了重要的思想引领，为教育强国建设提供了重要的思想动力。“中国特有的教育家精神”扎根于中国教育实践，是历代教育者在追求个人教育理想与振兴教育事业过程积累起来的精神财富。研究揭示了“中国特有的教育家精神”的历史脉络，即经历了以家国为己任的政治情怀，以救国救民为己任的使命担当到为人民服务的价值追求的发展脉络，形成了具有“中国特有的教育家精神”谱系。“中国特有的教育家精神”是教育者扎根中华优秀传统文化的传承创新精神，是教育者教育报国的责任担当精神，是教育者以教育为使命的集体人格。基于此，“中国特有的教育家精神”培育需要全过程融入教师教育实践，在职前教师培养、在职教师专业发展全过程中融入教育家精神，构建基于全过程培育的数智化社会支持系统。

关键词：教育家精神；卓越教师；教师教育思想；教师精神

2023 年 9 月 9 日，习近平总书记提出了“中国特有的教育家精神”的重要论述，是在“四有好老师”和“大先生”的基础上对教育家精神的丰富内涵进行了阐述，勉励广大教师“以教育家为榜样，大力弘扬教育家精神”[1]。国内学术界特别是教育学领域掀起了研讨“教育家精神”的热潮。我们需要以教育家精神引领高质量教师队伍发展，培育教育家精神是教师教育工作的基本职责。教育家精神在中国传统教育思想中有着悠久的历史渊源，为弘扬“中国特有的教育家精神”，应对“中国特有的教育家精神”历史脉络作系统的梳理，将教育家精神的核心内涵与中国社会文化、历史传统和师道文化紧密结合，对教育家精神培育路径，尤其是教师职前职后一体化培养中培育教育家精神建构系统的框架。基于此，本研究拟从中国教育思想和优秀传统文化中梳理教育家精神的发展脉络，阐释其精神本质内涵，剖析教育家精神之国家特色，建立“中国特有的教育家精神”这一概念的学理分析框架，在此基础上提出教育家精神的培育路径。

作者简介：康晓伟，男，首都师范大学教师教育学院教授，通信作者，E-mail：xwkang@cnu.edu.cn；袁立文，女，首都师范大学教育学院博士研究生。

项目基金：教育部人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心 2022 年度重大项目“追踪数据驱动的教师专业发展质量研究”（22JJD880009）。

中国知网　https://www.cnki.net

一、"中国特有的教育家精神"的历史发展脉络

教育家精神不是个体教育家的思想特质,而是中华优秀文化中无数教育家精神的凝结。理解"中国特有的教育家精神"就是要从历时性角度系统梳理我国历史上的教育家精神,这是揭示"中国特有的教育家精神"本质内涵的前提。

(一)"中国特有的教育家精神"的萌芽:以家国为己任的政治情怀

亚里士多德说,"人是天然的政治动物"。[2]古代教育家很早就意识到教育对于国家社稷的影响,以家国为己任是古代士人的政治情怀。他们普遍有强烈的参政议政意识,在不同程度上扮演政治家的角色,或者以各种渠道对国家政策施加影响[3]。从追求教育理想的内驱力量角度,孔子提出"富、庶、教"的治国方略,希望通过教育将国家建成礼仪之邦,开辟了"学而优则仕"的追求,倡导世人通过"学"进而做官"居庙堂"为国家社稷贡献读书人的智慧,从而实现教育者的人生抱负。孟子认为教师身负教化社会人伦的责任,提出由"仁心"到"仁政"的政治方案。荀子进一步提出"礼有三本,天地、先祖、君师","君师者,治之本也"[4],视教师为国家治理的重要力量。历代儒家弟子将开启民智、修齐治平为个人立身和社会责任的根本追求。从培养专业人才的基本内容角度,墨子提出教育的对象是"农与工肆之人",教育的目的是把他们培养为实现"兴天下之利,除天下之害"[5]的"为义的兼士",提倡"尚贤举能",重视科学技术与文化教育,主张通过教育实现墨家变革现实社会的理想。道家培养"真人",重在"剽剥儒墨",以求回归本真与自然;法家培养耕战法术之士,重法治教育,以求明法强兵。从造就社稷人才的根本目标角度,董仲舒在其"贤良三策"中提出"兴教化,正万民"的观点,并强调大学是培养贤才的关键所在,也是教育的根本。唐代教育家们重视思想文化的顶层设计。韩愈主张加强中央集权要重视学校教育,选拔优秀青年训练,为国家社稷培养人才;提出"师说",主张教师要"传道、授业、解惑"。宋明理学昌盛,教育家们将忠君与报国相提并论,胡瑗为实现"天下之治",选择终身从教,提倡学校教育应为国家培养通经致用的人才。古代教育家们关注教育与国家命运的联系,有着以家国为己任的政治情怀,希望通过教育实现社会理想,为"中国特有的教育家精神"奠定了基础。

(二)"中国特有的教育家精神"的发展:以救国救民为己任的使命担当

近代中国社会在政治、经济、文化等领域的外部变革推动下,涌现了以救国救民为使命担当的教育家队伍。他们以教育为阵地,向民众传播启蒙思想,唤醒家国精神,探索救国救民的道路。从外在角度来看,教育家精神是教育家承担对国家民族的重任。教育家将教育视为"改造社会最后唯一的工具"[6],投身教育实践与社会调研,在教育改革与社会变革中,塑造了"敢探未发明的新理,敢入未开化的边疆"[7]的教育家群像。蔡元培提出"教育为国家根本之命脉所关"[8],他主张通过"改良"北大来改良社会[9]。他致力于将国外教育理论进行中国化的创造性转化和创新发展,倡导"思想自由,兼容并包"的办学方针和"大学,研究高深学问者也"的办学宗旨,来探索救国救民的教育之道。从内在角度来看,教育家精神是教育家对救国救民使命的内在追求。陶行知秉承"人生为一大事来,做一大事去"[10]。他将毕生精力投入教育,把教育作为救国救民、改造社会的武器,创造了"生活即教育、社会即学校、教学做合一"的生活教育理论,解决民众教育的问题;创办晓庄

中国知网 https://www.cnki.net

学校、中华职业学校等综合实验学校，创建"小先生制"育人模式，探索中国教育的本土化发展，致力于减少教育理论与实践的间隙。张伯苓认为国家"自强之道,端在教育"，要"创办新教育，造就新人才"[11]。他创建南开教育体系，提出了"公能教育思想"，为国家培养救国的各类人才。职业教育家黄炎培提倡"工学结合"，强调职业教育的实用性和应用性，赋予职业教育抗日救国、救亡图存的新意义。抱定"除文盲作新民"宗旨[12]的平民教育家晏阳初，呼吁"人民是国家的根本，要强国先强民"[13]，提出"四大教育"，推进农村政治、教育、经济、自卫、卫生和礼俗的整体建设，强调"五个结合"，以达到培养新民、强国救国的目的。在政治动荡的社会形势下，教育家们投身于探索中华民族的发展道路，以教育实验和教育运动寻找救国救民的教育之道。

（三）"中国特有的教育家精神"的深化：为人民服务的价值追求

"中国特有的教育家精神"的深化始于社会主义革命和建设的需要，教育工作者在党的教育方针指导下，"为人民服务"的价值追求成为这一时期中国当代教育家精神的鲜明符号。1945 年，毛泽东在《论联合政府》中明确提出，"为着扫除民族压迫和封建压迫，为着建立新民主主义的国家，需要大批的人民的教育家和教师，人民的科学家、工程师、技师、医生、新闻工作者、著作家、文学家、艺术家和普通文化工作者。他们必须具有为人民服务的精神，从事艰苦的工作"[14]。新中国成立后，随着文化教育政策的实施和 1951 年新学制的颁布，"人民教师"也正式成为对新中国教师队伍的统称[15]。在人民教师队伍中涌现出了一大批扎根于中国教育实践，将毕生精力奉献给教育理论与实践研究，并以服务人民为其人生价值追求的卓越代表。在构建为人民服务的教育理论体系研究中，以刘佛年、潘懋元、顾明远等为代表的教育家们，潜心钻研教育科学研究，提出了中国化的教育学说，完善了中国教育学学科体系，也为构建中国特色的教育学知识体系提供了理论指导和道路指引。在为人民服务的教育实践中，斯霞、霍懋征、李吉林等立足于基础教育教学改革，敬业爱生，创新地提出了"童心童爱""爱的教育""情境教育"等基础教育教学的思想和模式，为提升中国特色的基础教育事业水平做出了卓越贡献。其中，人民教育家于漪自从教之始，就把"树中华教师魂，立民族教育根"作为自己终身奋斗的目标[16]，她紧密结合国家需求和人民期待，把教书育人视为语文教师的使命，坚守"教师都要倾注心血，千方百计把他们教好，因为其中寄寓了国家的期望与人民的重托"[17]的信念。卫兴华秉持"我将继续为增进劳动人民的福祉'鼓与呼'，为发展马克思主义经济学和创建中国特色社会主义政治经济学贡献一份力量"[18]，始终坚持"经济学教育要坚持以人民为中心"[19]，并教育他的学生要"成为替老百姓、替人民说话的经济学家"[20]。高铭暄坚持"教学相长"，致力于为中国社会治理培养符合国家需要的人，提升中国在世界法学话语体系中的地位。新时代人民教师接续传承为人民服务的价值追求，将其毕生精力投入教育理论和教育实践改革研究，坚持为国家培养社会主义接班人，促进社会发展，引领未来的教育家在承袭师道精神的基础上，丰富了"中国特有的教育家精神"内涵。

二、"中国特有的教育家精神"的本质内涵

"中国特有的教育家精神"植根于中华优秀传统文化，既是对中国文化的传承，也融合了时代性、创新性。"中国特有的教育家精神"蕴含了文化内核、教育原则、教育自觉、

中国知网 https://www.cnki.net

教育情怀和教育者教育追求的中国教育智慧。

(一)"中国特有的教育家精神"是植根于中华优秀传统文化的传承创新精神

"中国特有的教育家精神"既是教育者对中华优秀传统文化的传承,也是立足于传统文化的创新。中国传统文化博大精深,蕴含着丰富的教育思想和教育智慧。教育工作者们通过对传统文化的深入研究和理解,汲取其中的精华,将其融入到教育实践中。在文化传承维度,孔子提出的"教学相长"成为我国古代特色的教育理论,影响至今。儒家思想倡导的"有教无类""因材施教""以身作则""启发诱导""学思行结合"的教育主张和原则,运用问答的方式启发学生,关注学生的个体差异性,是中国独特的教育智慧,有着深厚的文化积淀。教育者将其进一步发展为关注学生全面发展、促进学生身心健康成长的教育理念。道家思想中的自然和谐,也被教育者引入当代教育实践,强调顺应学生的自然发展规律,尊重学生的个性差异,鼓励学生与学校、社会相联系,营造和谐共生的发展环境。在文化创新维度,陶行知在王阳明的"知行合一"的学说基础上,传承和探索中创新了"知行合一"学说,提出"行是知之始,知是行之成",并提出"行动是中国教育的开始,创造是中国教育的完成"[21]。正是因为对传统文化的传承和创新,陶行知在汲取王阳明与杜威思想的基础上,形成了生活教育理论,主张教育应与社会实践结合,让学生在实践中学习成长,并创新提出了"小先生制"等教学方法,成功构建了中国本土的教育理论。蔡元培在北大推行的"兼容并包"的办学方针,不仅包含对中国传统文化的尊重,同时也是对西方多元文化的包容,充分体现了教育家对传统文化的传承与创新,也给对当代教育者提供了宝贵的启示,即如何在传承优秀文化的同时,不断创新教育理念。在价值引领维度,新时代教育者秉持对中国传统文化中"仁爱""诚信""正义""中庸之道"等核心价值观念的体认,通过教育行动将这些价值观融入教育场域中,运用批判性继承方法论推动传统文化的传承与创新,把文化自信确立为育人体系的精神内核,构建"五育融合"的育人范式。教育家精神的传承与创新实践,最终指向将学生培养成为德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

(二)"中国特有的教育家精神"是教育者至诚报国的责任担当精神

从教育家精神的历史脉络梳理中,我们发现教育家们把国家和民族利益作为自己从事教育事业的首要出发点,教师肩负着教育报国使命和变革社会的责任。"中国特有的教育家精神"是教育者家国情怀的责任担当。孔子提出的"大道之行也,天下为公"[22]是内心深处对国家、社会和天下的责任担当和对"大同"的向往之情。在中华民族五千年的发展中,以国家和民族利益为先的从"治国平天下""先天下之忧而忧,后天下之乐而乐""天下兴亡,匹夫有责"的历史责任感,都体现出了教育者胸怀天下之志,至诚报国的责任担当。"中国特有的教育家精神"是教育者教育救国的责任担当。如蔡元培系统构建并提出了"五育并举"的教育方针,深刻表达了教育救国的诉求。陶行知则扎根平民教育,创建了以"生活即教育""社会即学校"的教育哲学,秉承"教育为公以达天下为公"的教育理念开展乡村教育运动。而张伯苓振聋发聩的"你是中国人吗?你爱中国吗?你愿意中国好吗?"的"爱国三问",点燃了青年学生爱国救国的热情。"教育是国家的大计,是革命的基础",教育是推动国家进步的重要手段。教育家们在教育救国的责任担当精神驱使下,投身教育事业,与时代同行,克服困难和阻碍。家国情怀,教育报国、弘道追求是教育家精神的生动体现。"中国特有的教育家精神" 是新时代人民教师教育强国的责任担当。张桂梅

中国知网 https://www.cnki.net

创办免费女子高中，使贫困地区困难女童接受教育、阻断贫困从而实现了她教育报国的责任担当。于漪立足于中国教育实践，研究教育教学规律，致力于基础教育改革。李吉林创建情境教育理论，探索中国特色的基础教育教学理论的构建。黄大年主动响应国家发展的重大战略需求，带领团队攻坚克难，致力于攻克国家关键核心技术难题，成功填补了国内深地探测领域的空白，以实际行动诠释了教育报国的责任担当。同时，还有很多在山区、海岛等偏远地区无私奉献的乡村教师，他们扎根教育实践一线，帮助无数的受教育者走出了困境，使之成为教育强国建设的栋梁之才，他们也在用行动诠释着教育强国的责任担当。

（三）"中国特有的教育家精神"是教育者以教育为使命的集体人格

以教育为使命的集体人格也是"中国特有的教育家精神"的重要内涵。以教育为使命是教育者内在的自我实现。《伦理学大词典》认为"使命"是某种"义务"，即"个人必须承担的道德责任和社会及他人对个人行为的道德要求"。而英语世界指含有内在的驱动力，体现主体的自觉性和能动性，可以理解为主体主动的"自我赋予"。主体不是为了外在实现而去行动，而是自觉自愿的主体意识，使命的灵魂应该是主体的自主体认，其意义指向是内在的自我实现。教育者将教育视为自己的神圣使命，全身心地投入到教师实践的行动中。教育者以教育为使命的集体人格是教育者的职业身份与道德责任自觉高度统一。教育家只是听从教育召唤的人，他们的激情、热诚都是响应教育本真的召唤，他们将自己的全部奉献给了教育。以教育为至上，是教育家行动的根本原则。人民教育家于漪就认为"做老师就要执着于教书育人，有热爱教育的定力、淡泊名利的坚守"[23]，是教师的教育使命。她选择"一辈子学做教师"用一辈子备一堂课，把生命与使命融为一体、传递知识与传递信仰融为一体，着眼于学生今天与瞩目学生未来融为一体。高铭暄的信条是"教育乃我之事业，科学乃我之生命"[24]，他将刑法学研究视为毕业事业追求，认为要做人民的先生，先做人民的学生。以教育为使命，是教育者的职责和立场。教育者认识到教育对于国家、民族和社会的重要性，主动投身教育事业，并不断更新教育理念和方法，勇于尝试新的教育模式和教育手段，探索教育改革的路径和方向。教育者关注学生的知识学习，更关注学生的品德修养和全面发展。教育者以教育为使命的集体人格是一种高尚的精神境界和职业追求，蕴含了教育者在教育事业中的坚定信念、执着追求和无私奉献精神，是推动教育事业发展的重要力量。

三、"中国特有的教育家精神"的培育路径

教师是教育家精神的践行者，受主客观因素影响，并非所有教师都能成为教育家。但是在教育强国建设的推动下，需要依托课堂教学、科学研究、社会实践各环节将教育家精神融入在职前培养职后发展的全过程，并构建基于全过程培育的数智化社会支持系统，为教师提供浸润式的教育家精神培育环境，促使教师将教育家精神内化为日常教育教学理念和教育追求。

（一）职前阶段：将教育家精神融入师范生培养全过程

一是构建以师范院校为核心，高水平大学参与协同创新的人才培养体系。鼓励高水平大学参与教师教育发展，依托高水平大学学科优势，与师范院校开展优秀教师培养计划，将教育家精神培育贯穿于教师教育一体化培养全过程。高水平大学和师范院校加强协同建设，健全学科教师教育体系建设，将

中国知网 https://www.cnki.net

教育家精神融入人才培养目标，建立未来教师的职前职后一贯制培养体系。高水平大学和师范院校可以依托各自优势将教育家精神融入高水平课程资源和师范教育实践基地的建设中。二是构建教育家精神引领的教师教育课程体系。在教师教育课程体系中加入关于教育史(特别是中国教育史)、教育家思想的通识必修和选修课程，让学生们能够通过学习教育家的生平和贡献，深入理解教育家精神的核心内涵。开设关于孔子、蔡元培、陶行知、于漪等教育家的专题研究，让学生能更具体、更深入地探究教育家的思想。教育家精神还应融入到各类通识教育及专业课程之中，例如在班级管理课程里注入教育家们的躬耕态度和无私奉献的精神，在各学科专业课程中结合该学科领域内教育家的教育智慧，实现课程思政育人。增加实践性课程比例。聘请特级教师和优秀行业教师参加师范生的培养，开展与身边的教育家对话交流活动，同时也组织教师教育者带领职前教师开展教育教学实践，丰富师范生的教育体验和实践性知识的增长。三是构建日常浸润的教育家精神"第二课堂"活动体系。从学校层面制定以教育家精神为核心的"第二课堂"活动规划。例如举办关于教育家精神的主题讲座、情景剧表演、教育家传记读书会、教育家精神主题演讲、各类微视频大赛等方式，开展形式丰富的教育家精神学习活动。学校也可以组织师范生开展教育家精神研学活动，走进教育家博物馆和纪念基地，浸润式体悟教育家精神。依托各学校开展优秀教师表彰，选树师范生身边的教育家典型；邀请优秀的校友、特级教师开展教育教学研究报告，聘请特级教师、行业教师成为第一班主任；挖掘开发学校教师和优秀校友的教育教学事迹模块课程资源，建立优秀教师及校友教育电子档案馆，供师范生进行线上线下学习，在培养全过程中融入教育精神。

(二) 职后发展：将教育家精神融入教师专业发展全过程

一是依托教师科研项目和研究平台开展教育家精神研究。建立跨学科的教育家精神研究框架。教师可以依据不同学科背景联合开展教育家精神科研项目研究，对教育家精神开展学术研究，为构建教育家精神理论体系奠定学理基础。设计基于实际教师教育实践的研究课题。教师科研项目可以围绕教育实践问题展开，探索如何在教学、班级管理、学校文化建设等领域将教育家精神有效融入。各级教育部门设立专门的教育家精神研究科研平台，鼓励教师参与项目申报研究，提升教师科研水平，结合地方教育实践开展教育家精神本土化研究和教育思想凝练。二是将教育家精神融入教师职后个性化专业成长过程。建立教师专业成长档案，记录教师的成长轨迹和成就，关注教师专业发展过中的变化，及时进行反馈，帮助教师获得专业成长。为教育者提供多样化的专业发展机会和资源，如参加学术会议、访学交流、教师培养项目等，支持教师不断拓展知识视野和提升教学能力和理论素养，帮助卓越教师凝练教育思想。三是将教育家精神融入教师培训体系。在教师培训目标上体现关注教师在自我认知与成长、教育理念坚守、道德情操以及思维层次提升等精神层面的个性化需求。重视教师专业发展的内在规律，推动教师实现全面的发展。在培训内容的设置上，体现教育家精神培育的针对性和层次性。针对不同发展需求的教师，结合人工智能技术，给教师提供个性化和精准化的培训内容。同时，培训课程设计要将教育家精神融入课程体系，对教育家精神内容进行主体化、模块化，满足教师精神成长不同层次的学习需求。注重教师培训形式的创新。融合专家教育家精神主题讲座、教育家博物馆参观学习、教育家著作研读、教育家精神圆桌会议研讨等多种形

中国知网 https://www.cnki.net

式的教育培训形式，带领教师体验教育家精神，增强教师专业认同。

（三）社会支持：建设浸润式的全过程培育数智化支持系统

一是构建数智赋能的多元主体协同的教育家精神育人体系。由政府、教育部门和学校协同开发 VR 虚拟教育家纪念馆和 3D 全息展览，支持教师通过智能穿戴设备浸润式体验教育家的思想、精神和风彩，实时感知、领会和感悟教育家的教育智慧。建设 AI 驱动的教育家精神云讲堂，运用数字技术生成跨时代教育家的"数字分身"，分学科开展智能问答、教学案例研讨等互动教研，为教师提供课堂创新和课堂管理决策提供智能指引。搭建教师元宇宙教研协同空间，通过 AI 技术实现教师的跨区域实时教研，运用区块链技术记录教研数据，结合知识图谱为教师生成个性化成长报告。同时依托国家中小学智慧教育平台构建教育家精神浸润式课程，基于教师的个性化需求，为教师动态推送模块化学习资源。二是搭建动态交互的中国教育家精神特色数字案例库。运用自然语言处理技术(NLP)对中国上下五千年优秀的教育家精神文献进行解析，构建中国特有的教育家精神知识图谱，智能关联孔子"仁爱"思想、蔡元培"五育并举"等教育理念，形成清晰的数字教育思想脉络。运用大数据与人工智能技术开发生成式案例工作坊，教师可以输入教育情境，获取融合教育家教育智慧的问题解决方案；通过 AI 技术，为教师提供交互式的教育家精神浸润式研训项目。建立案例库动态更新机制，运用数字技术实时抓取新时代教育家教育教学案例，通过分析提取，形成动态更新的教育家资源矩阵。三是建立数据驱动的教师发展激励机制。开发教师发展的智能导航系统，基于教师教育教学实践、教研成果的成长轨迹记分析，为教师生成可视化的发展路径，为教师激励机制提供平台数据支持。构建智能评价系统，运用多模态大数据模型，整合教师课堂实录。运用学生反馈、教研等多维度数据，为教师评选表彰提供智能决策支持。举办数字颁奖典礼和优秀教师数字艺术展，构建可保存的优秀教师数字勋章体系，强化教师荣誉的影响力，形成全社会尊师重教的氛围。

参考文献：

[1] 习近平. 致全国优秀教师代表的信[N]. 人民日报，2023-09-10(01).

[2] 亚里士多德. 政治学[M]. 吴寿彭，译. 北京：商务印书馆，2009：7.

[3] 孙孔懿. 论教育家[M]. 北京：人民教育出版社，2006：449.

[4] 荀子[M]. 方勇，李波，译注. 北京：中华书局，2015：303.

[5] 墨子[M]. 李小龙，译注. 北京：中华书局，2007：68.

[6] 任建树. 陈独秀著作选编：第 2 卷[M]. 上海：上海人民出版社，2009：429.

[7] 陶行知. 中国教育改造[M]. 合肥：安徽人民出版社，2019：14.

[8] 高平叔. 蔡元培全集：第 3 卷[M]. 北京：中华书局，1984：162.

[9] 朱成甲. 北京大学与五四运动——兼论北大与教育救国、文化救国思潮的内在联系[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版)，2000(3)：87-96.

[10] 陶行知. 陶行知全集(第 7 卷)[M]. 成都：四川教育出版社，1991：269.

[11] 崔国良. 张伯苓教育论著选[M]. 北京：人民教育出版社，1997：305.

[12] 宋恩荣. 晏阳初文集[M]. 北京：教育科学出版社，1989：21.

[13] 宋恩荣. 晏阳初全集[M]. 长沙：湖南教育出版社，1992：557.

[14] 毛泽东. 毛泽东选集[M]. 北京：人民出版社，1991：1082.

[15] 石中英. 人民教师的人民性及其实现[J]. 中小学管理，2023(9)：1.

[16] 本刊评论员. 向人民教育家于滴学习[J]. 人民教育，

中国知网 https://www.cnki.net

2019(20):1.
[17]于漪.点亮生命灯火[M].北京:商务印书馆,2019:78.
[18]卫兴华.我怎样不忘初心、牢记使命[J].人民论坛·学术前沿,2019(12):6-7.
[19]周文,何召鹏.人民的忠诚卫士青年的慈祥导师——人民教育家卫兴华先生经济学教育思想研究[J].教学与研究,2020(1):5-15.
[20]姚晓丹,卫兴华.真理在交锋中迸出火花[N].光明日报,2019-09-29(03).
[21]陶行知.陶行知全集,第3卷[M].成都:四川教育出版社,2005:451.
[22]礼记[M].胡平生,陈美兰,译注.北京:中华书局,2017:127.
[23]于漪.一辈子学做教师——于漪老师在江南大学国培班上的演讲[N].光明日报,2014-01-14(14).
[24]闫伊乔.新中国第一位刑法学博导、中国人民大学教授高铭暄——用一生诠释师者本色[N].人民日报,2021-09-24(05).

The Historical Lineage, Essential Connotation and Cultivation Path of the "Unique Educationalists Spirit of China"

Kang Xiaowei Yuan Liwen

(1. *College of Teacher Education*, *Capital Normal University*, *Beijing* 100048;
2. *College of Education*, *Capital Normal University*, *Beijing* 100048)

Abstract: The proposal of the "Unique Educationalists Spirit of China" provides significant ideological guidance for the teaching staff construction and teachers' professional development, offering crucial ideological impetus for building a leading country in education. This spirit is rooted in China's educational practice and is the spiritual wealth accumulated by educators of different generations while pursuing their educational ideals and revitalizing the education cause. The research reveals the historical lineage of the "Unique Educationalists Spirit of China": it has evolved through a development trajectory that encompasses a political sentiment of taking the nation as one's own responsibility, a sense of mission to save the country and its people, and finally a value of serving the people, thus forming a spectrum of the spirit. The "Unique Educationalists Spirit of China" represents the spirit of inheritance and innovation among educators, which is rooted in excellent traditional Chinese culture, embodies the sense of responsibility and commitment of educators to serve the country through education, and indicates the collective personality of educators who take education as their mission. Based on this, the cultivation of the "Unique Educationalists Spirit of China" needs to be integrated into the whole process of teacher education practice. This includes integrating the spirit into the pre-service teacher cultivation and the in-service teacher professional development, as well as constructing an intelligent social support system based on whole-process cultivation.

Key words: educationalist spirit; outstanding teachers; teachers' educational ideology; teacher spirituality

(责任编辑:周雪敏)

中国知网 https://www.cnki.net

附件 29：何以扎根乡村：生命历程下乡村教师成长路径及影响因素研究

2024 年 11 月 教 育 科 学 Nov.,2024
第 40 卷 第 6 期 Education Science Vol.40 No.6

何以扎根乡村:生命历程视野下乡村教师成长路径及影响因素研究*

康晓伟， 吕冰欣， 田国秀

（首都师范大学 教师教育学院，北京 100084）

〔摘 要〕 培养“下得去、留得住、教得好”的乡村教师是振兴乡村教育的着力点。探究乡村教师成长路径及影响因素、揭示乡村教师成长规律，对乡村教师队伍建设具有重要价值。基于生命历程理论，本研究通过分析六位乡村教师的自传，发现从童年求学、师范学习到工作发展，中国社会结构的转型是影响乡村教师选择扎根乡村的重要外界环境，生命中的重要他人是乡村教师选择扎根乡村的重要推手，个人主观能动性是影响乡村教师长期扎根乡村教育的内因。基于此，本研究提出三点建议：改善乡村教师的发展环境，保障教师职业发展的稳定性；优化乡村教师的培养模式，保障教师的本土化培养；培养乡村教师的发展韧性，保障教师的情感满足力。

〔关 键 词〕 乡村教师；教师生命历程；乡村教育振兴

〔中图分类号〕G525.1 〔文献标识码〕A 〔文章编号〕1002-8064(2024)06-0080-08

一、研究问题的提出

乡村教师队伍建设是制约乡村基础教育发展的关键，培养“下得去、留得住、教得好”的乡村教师是振兴乡村教育的着力点。目前，教育部已颁布了一系列的政策来支持乡村教师立足乡村、扎根乡村。2015 年，国务院办公厅在《乡村教师支持计划(2015—2020 年)》中明确表示：“鼓励有志青年投身乡村教育事业，……到 2017 年，……逐步形成‘下得去、留得住、教得好’的局面。到 2020 年，努力造就一支素质优良、甘于奉献、扎根乡村的教师队伍。”[1] 2020 年，教育部等六部门出台《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》，再次提出：“加强新时代乡村教师队伍建设，努力造就一支热爱乡村、数量充足、素质优良、充满活力的乡村教师队伍。”[2] 然而，目前在一些欠发达地区，乡村教师队伍中存在人员数量急剧减少、老龄化严重等问题。据统计，截至2020 年，我国义务教育阶段的乡村教师数量已从 2010 年的 546.4 万急剧下降到 2020 年的 244.8 万[3]；一项关于乡村教师流失现象的调查报告显示，约 30%的教师“一直有”离职意愿，约 52%的教师离职意愿强度在中等以上，且流失的教师多以青年教师为主[4]。

现有对乡村教师扎根乡村教育的研究主要集中在三个方向。从研究内容来看，主要是对教师扎根乡村的影响因素研究，如职业获得感和生活满意度[5]、融洽的家庭关系[6]等均对教师扎根意愿起正向作用；从研究视角来看，研究者主要将理论视角聚焦在社会学领域，如情绪地理学理论[7]、职业承诺等理论[8]的应用；从研究方法来看，大部分研究都倾向于运用定量方法分析诸因素与乡村教师扎根意愿的关系，如构建链式中介效应模型[9]、采用二元 Logistic 回归模型[10]等研究乡村学校教师留岗意愿。然而这些研究是静态的、横截面式的、局部的、短时段的，缺乏动态的、系统的、整体的、长时段的追踪研究，乡村教师扎根乡村的影响因素是复杂的，追

*〔基金项目〕教育部人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心 2022 年度重大项目“追踪数据驱动的教师专业发展质量研究”(项目编号：22JJD880009)。

〔作者简介〕康晓伟(1982-)，男，河南叶县人，首都师范大学教师教育学院教师专业发展系主任，教授，博士生导师，主要从事教师教育原理、教师发展与教师政策研究；吕冰欣(1998-)，女，山西运城人，首都师范大学教师教育学院科研助理，主要从事乡村教育、教师教育研究；田国秀(1964-)，女，北京人，首都师范大学教师教育学院院长，教授，本文通讯作者，主要从事教师教育研究。

中国知网 https://www.cnki.net

踪研究乡村教师的整个成长历程，对理解他们“下得去、留得住、教得好”具有重要意义。生命历程理论作为一种综合性分析范式，它试图将个人与结构弥合，探讨社会力量的形塑机制以及个人的调试与建构[11]。乡村优秀教师置身于一定的社会环境和政策背景之下，生活于一定的社会关系中，他们的职业选择受生命中重要他人的影响，但教师个体仍具有主观能动性，能摆脱环境和他人的束缚，有计划地推进自身的生命历程，因此生命历程理论是一个适切的研究乡村教师何以扎根乡村教育的理论。

基于此，本研究的具体研究问题有三个方面。第一，乡村教师群体的成长轨迹如何发生变化？第二，乡村教师的成长历程受哪些因素影响？这些因素如何持续影响乡村教师选择扎根乡村？第三，这些乡村教师的成长为新生代乡村教师扎根乡村提供了哪些借鉴意义？

二、研究设计

（一）研究对象的选择

本研究采用目的性抽象的方法，对20位乡村教师的职业生涯自传文本进行分析（本研究中出现的人名、地名等均为化名），最后依据教师成长故事叙述的完整性与质量选择了6位乡村教师作为深入的研究对象（见表1）。这些研究对象从教生涯均在20年及以上，其中有5位教师是在中考后选择上中等师范学校的，后来由于国家对教师学历提高了要求，他们选择继续攻读本科，另一位教师是在初中毕业后选择在高中读书，高考后进入专科师范院校继续攻读学业，这6位教师毕业后均被分配至乡村，从事中小学教育工作。这是改革开放后师范毕业生成为中小学教师扎根乡村教育的缩影，这对思考如何培养“下得去、留得住、教得好”的教师这一问题具有较为典型的意义。

表1　自传撰写对象基本情况

姓名	出生时间	任教学段及学科	入职时间、地点	初始/后续学历就读时间	从教年限	现任教学校地域（农村、乡镇、县城）	现职务
T老师	1967年	初中语文	1985年，县属中学赤县一中	1985年中师 1999年本科	37年	县二中 县城	已退休
Y老师	1969年	高中政治	1995年，县属中学赤县一中	1995年中师 1999年本科	29年	县五中 县城	教师
W老师	1978年	初中语文	1999年，乡属中学康吴中学	1997年中师 1998年本科	24年	县四中 县城	教师
X老师	1968年	初中德育	1988年，乡属中学红旗中学	1985年中师 2000年本科	36年	教科研中心 县城	教研员
L老师	1975年	小学语文	1994年，乡属小学东庙中心小学	1994年中师 2004年本科	30年	柏村中心小学 农村	教师
G老师	1977年	初中语文	2000年，乡属中学黑岭中学	2000年专科 2001年本科	24年	十一中学 县城	教师

注：“中师”即中等师范的简称。

（二）研究资料的收集

本研究首先研制出“乡村教师专业成长史教育自传提纲”，自传提纲包括乡村教师的家庭影响、读书经历、从教经历等。本研究依据教师从教时长、职称等因素，邀请了20位研究对象，请他们基于自传提纲撰写不少于1万字的个人教育自传。然而，大多数教师在初期撰写时容易将自身的成长经历写成肤浅的散碎叙事。针对这个问题，研究者进行了严格、认真、规范的指导，一对一、手把手地帮助他们梳理自己的成长历程，从而使他们撰写出教育自传初

中国知网　https://www.cnki.net

稿。其次，为了丰富研究对象的教育自传内容，挖掘他们成长过程中的关键事件和细节，本研究还编制了“乡村教师专业成长历程访谈提纲”，对这些教师进行一对一的访谈。访谈对象将访谈录音整理为文字后融入其教育自传。这样形成了教育自传的第二稿。在此基础上，本研究引导研究对象进行三轮的修改与完善，最终形成教育自传的第三稿，也就是终稿。本研究从20位研究对象撰写的教育自传中选择了6篇较为完整的、内容结构清晰的、能够探索其完整成长历程的教育自传作为研究文本。

（三）研究资料的分析

本研究针对所选择的6位乡村教师的自传文本进行归纳分析，其中叙事文本信息主要以乡村教师职业选择到职业发展为时间维度，以家庭、学校、工作三个场域为空间维度。首先进行开放式编码，该过程主要是对自传文本进行逐句编码，将同一主题的内容归纳到同一节点中，由此生成20个初始范畴；其次进行主轴式编码，该过程是在开放式编码基础上进一步将概念范畴归纳、归类，并梳理每个概念词之间的关系，共构建出8个主题范畴；最后进行选择式编码，该过程是在主轴式编码基础上对主题范畴进行整合，将6位自传者文本的写作顺序作为时间节点，最终生成3个核心范畴。总的来说，“乡村老师扎根”编码结果汇总表共包括3个一级节点、8个二级节点、20个三级节点。（见表2）

表2 “乡村教师扎根”编码结果汇总表

阶段	一级节点（3个）	二级节点（8个）	三级节点（20个）	参考点（181个）
童年求学时期	稳定的职业前景	艰苦的生活条件	下地干活	17
			农活	9
		职业的性别偏好	安逸	5
			稳定	16
			相夫教子	1
		“农转非”政策的支持	铁饭碗	18
			跳出农门	6
			光荣	2
师范学习时期	全科教育课程与艺术素养熏陶	实践取向的专业课程	一专多能	10
			教学内容广泛	2
		综合取向的艺术活动	艺术比赛	7
			爱好和特长	10
工作发展时期	坚定的教育信念	教学环境简陋	离家远、交通不便	9
			设备简陋	1
			信息闭塞	2
		教学能力提高	措手不及	6
			忐忑	8
			业务能力提升	18
		教育情怀深化	爱乡情	21
			荣誉	13

三、研究结果

（一）童年求学时期：稳定的职业前景使乡村教师成为理想的工作

1.生活条件的艰苦激发乡村教师的向上动力

对于真实生活在农村的人们来说，农村生活更多与农务繁重、贫穷落后等词联系在一起。繁重的农业生产任务和贫苦的农村生活坚定了乡村教师从小立志以读书改变生活的决心。教师们将体验干农活的辛苦看作自己成长中的一部分，他们在潜移默化中培育了坚强、勇敢、吃苦耐劳的美好品质。“当时下地干活真的很苦，但也培养了我吃苦耐劳的品质。”（T老师）

个人的命运是由自己开创的，老子提出“物或损之而益”，“在某些情况下，损失或改变一个事物，反

中国知网 https://www.cnki.net

而能够带来更大的好处”[12]。在自传中，艰苦的生活条件反而被赋予了积极意义，那些不利于乡村教师取得高学业成就的环境激发了他们向上生长的强劲动力，潜移默化中优良精神品质的形成也对他们日后能够扎根在乡村教学产生了深远的影响。

2.职业的性别偏好影响乡村教师的职业观念

在中国传统家庭中“重男轻女”是普遍现象，中国妇女的社会身份可以被称为“被叙述的性别身份”[13]，这句话强调“女人不是天生的，而是被塑造成的”[14]。在传统的角色规约下，女性充当“照顾者”“服从者”的角色，对女性的要求更偏向于家庭生活方面。T老师对教师职业的选择最初源于父亲的引导，报考师范专业是父母对子女的希望。

父母是子女社会化的启蒙者，他们的性别观念影响子女性别角色的社会化[15]，而性别是形塑职业的关键要素[16]。在邀请教师撰写自传时，研究者发现扎根在乡村的中学教师基本上以女性为主，这些教师当年报考志愿时，因为父母的性别认知和职业认知而影响了自己的职业选择。

3.“农转非”政策有利于乡村优秀学子选择“师范”从而实现阶层跨越

城乡二元体制下，社会阶层固化。作为切实感受到城乡户口差异的乡村学子们，已将追求城市户口深植于个人价值观当中，又因为受传统社会“师道尊严”观念的影响，他们认为升学是最体面、最公平、最直接的方式，就读师范专业是现实选择。

回想当年考上师范学校的场景，研究对象仍记忆犹新：“当爷爷知道我考上师范的时候，总是眯着眼睛，扬起嘴角，骄傲而又满足。”(W老师)“取回通知书后，家族里的亲戚见到我时，嘴里满是赞美的话：‘这多好，毕业就是人民教师，就有铁饭碗，多光荣！’”(X老师)对于村里人来说，考上师范学校就是光宗耀祖的事，会成为轰动全村的大喜事，不仅自己会赢得家人和乡亲们的尊敬，就连自己的家人也能扬眉吐气。“那一年暑假，娘在村里也扬眉吐气了，腰板都好像比以前直了。”(L老师)

奥斯卡·刘易斯提出，贫困文化对它的成员有明显的社会心理影响[17]，这种生活方式“相当稳固恒久，在家族内部世代传承”[18]。农民们既受经济贫困和文化贫困的影响，又受传统小农思想的影响，易形成保守的观念取向和行为方式，更加看重学习带来的短期效益，在子女选专业时都不约而同地将目标锁定在“师范”这个专业上。

(二)师范学习时期：全科教育课程与艺术素养熏陶有助于乡村教师扎根乡村

1.针对乡村特点的实践取向课程学习使师范生明确培养目标

本研究调研地区的基础教育师资大多是由当时的中等师范教育培养的。1989年国家教育委员会制定并颁布了《三年制中等师范学校教学方案(试行)》，提出“根据新时期合格农村小学教师的特点安排教学内容，力求使学生做到‘一专多能’”[19]。中师教育的培养目标明确而具体，在师范学校学习的三年里，大家都对未来的职业有了一定的预期。

“三年中师的学习一是不以升学为目的，二是内容广泛、全面，注重教育教学技能养成。技能方面强调‘一专多能’，‘三字一画’。”(T老师)中师专业课程设置最大的特点就是“全科”，这样的培养方式可以让师范生迅速具备成为教师的各项基本技能，能较快胜任教学工作。师范生也在不断学习中日益明白“学高为师，身正为范”的道理，体会到教师的使命与担当。“这里的每一个老师都很博学多识，我崇拜他们，所以暗暗下定决心要做一个德才兼备的好老师。”(L老师)学校十分重视师范生的思想道德修养，“走进师范学校，我们才明白‘老师’二字的神圣，才明白老师担负的使命、承载的希望”(X老师)。

教师专业成长(特别是职前的、入职初期的成长)是克服“一般无知”的过程[20]，经过几年的师范专业的学习，他们知识储备量得到快速增加，师德得到培养，这也让他们更加坚守对乡村教育事业的追求。

2.综合取向的艺术活动与乡村实践密切结合

在“一专多能”的培养目标下，学校力求把学生培养成德智体美劳全面发展的高素质人才，学校不仅为师范生搭建艺术平台，而且鼓励和支持他们加入各种社团组织和兴趣小组。“我们跟随着管乐队参加了各种比赛和仪式活动，这让我们得到了锻炼、大开了眼界。每学期的艺术节还为我们搭建了展示的平台。”(W老师)音乐是以一种无意识的情感力量唤醒了师范生的乡土情怀，艺术课绝大多数都是富有乡土气息的地方性课程，这些艺术课增加了他们对地方知识的了解。“我们的音乐课更多教的是民族歌曲。每次老师唱歌时，我们闭着眼睛，脑子想的都是美丽的农村山水，这潜意识让我想回到农村去切身感受一下。”(T老师)

特色的艺术活动给师范生带来了积极的人生体

中国知网 https://www.cnki.net

验，增强了他们的自信心，这也为他们日后站稳讲台增加了信心和底气。同时，通过开展艺术活动可提高师范生的美育能力，使他们在全身心参与的过程中更好地感受乡土文化，发现乡村日常生活中的美好，开启一种积极看待乡村教师职业的视角。

（三）工作发展时期：坚定的教育信念是乡村教师职业成长的内在动力

1.在简陋的教学环境中乡村教师执着坚守

当时多数师范生工作后普遍离家较远，需要在校住宿，有时周末家访太晚也只能寄宿在学生家里。“我周末家访通常会走着去那些离学校远的村子，晚上住在学生家里。家长特别好，把我当孩子对待。由不便的交通和艰苦的环境所带来的难过情绪在这一份份的温暖和热情中一点点地消解了。”（G老师）

其实相比于艰苦的物质环境，简陋的教学条件对乡村教师来说是更大的挑战，教学基础设备的不足成为阻碍教师优化课堂教学的一个重要方面。“由于我校是一所乡村中学，当时的教学设备十分简陋，除了黑板、粉笔、教材，就只有一台录音机。”（Y老师）在乡村，教师也很难接触到先进的教育理念。“在山里教书，交通不便，信息也闭塞，每次去城里参加教研活动，乡村教师对城里老师们所说的一些教学软件不要说用，听着都是新鲜的。”（G老师）这些乡村教师坦言“虽然困难，但也撑了下来，没有放弃”“那段经历深深影响着我”，这便是老一代乡村教师对乡村教育事业的执着与坚守，其中也许很艰难，但他们努力工作的决心始终没有动摇。

2.在钻研沉淀中乡村教师业务能力不断提升

从新手教师到熟手教师是教师专业发展的必经阶段，教师的专业成长离不开对教学业务的悉心钻研。“随着课改不断深入，我开始研究大纲、研究课标、研究教参、研究教法，认认真真地备课，仔仔细细地给孩子们上课。”（T老师）教师的成长同样离不开其他同事的帮助。“在我的教师职业生涯中，遇到过一位贵人。在工作上，她教给我工作方法和工作技能。在生活中，她对待生活的态度也影响了我，让我思考人应该怎样去生活。”（X老师）

从摸索阶段的茫然无措到发展阶段的稳扎稳打，教师专业能力的不断提升，在这期间离不开两个关键性要素：教师个体的自觉能动性、重要他人的帮助。乡村教师不仅主动生成自我发展意识、不断充实专业知识、更新发展理念，而且在师傅的引领和帮助下快速得到了专业成长。

3.在浓厚乡土情怀下乡村教师身心融入

由于长期身处乡村，这些乡村教师逐渐融入了乡村社会，与乡村社会产生了千丝万缕的关系。“粗粝的乡村生活和教师职业的文化气质，使得我的身上既有农民的坚韧，也有知识分子的君子之风。”（G老师）“从教多年的我从未走出过这片热土，我热爱这方民风淳朴、风景优美的土地，我愿意为这方水土的教育作出自己的贡献。”（T老师）从某种意义上来说，乡村教师的教育情怀越浓厚，就越可以全身心地投入乡村教育和乡村建设之中。“我是一个在农村长大的孩子，从小的生活和学习都包裹在那浓浓的乡情中。我也会带着这份乡情，继续投身到我们家乡的教育事业中，让我的孩子们从乡情中汲取养分。”（Y老师）

“我”的整全性决定了乡村教师的“我者”式乡村社会融入是身心俱在的[21]。置身于乡村社会，乡村教师们逐渐认可乡村教育的文化体系，实现自身与乡村社会共生，在这样的融入下坚定了他们的职业认同感、培养了职业归属感、激发了专业发展活力。

四、讨论与建议

（一）讨论

本研究将生命历程理论的四条研究范式[22]作为分析框架。一是时空性原则，即将个体生活与特定的历史力量联系起来，个体所拥有的社会机会受到不同背景和不同生活环境的影响；二是社会时机原则，即个体所经历的重要事件的发生有一定的时机；三是相互联系的生命，即个体生活在由家人和朋友构成的网络关系中，通过这样的社会关系，个体被纳入一定的群体之中；四是个体主观能动性，即个体不是被动地受时空力量形塑，他们在社会中作出的选择会受到个人经历和性格等方面的影响。下面本研究将从这四条范式出发，探讨影响乡村教师扎根乡村的因素。

1.中国社会结构的转型是影响乡村教师选择扎根的重要外界环境

米尔斯认为，个体的生活模式与社会结构之间有着错综复杂的联系，“个人只有置身于所处时代，才能理解自身经历并把握命运，明了自己的生活机遇”[23]。社会转型为乡村教师提供了更多的发展机会和发展可能，他们的成长历程体现了生命历程理论的“时空性原则”和“社会时机原则”。一方面，“大规模社会转型不可避免地对个人生活机遇产生根本影响”[24]，当把乡村教师的个体生命历程置身于社

中国知网 https://www.cnki.net

会背景之下，就会发现他们的行为选择深受国家制度的影响，“农转非”政策是国家制度安排下的典型产物，附着在“非农业户口”上的身份符号、资源配置优势和特有权利成为人们追求的内在动力，由于“国家通过行政和文化的通道在一定程度上改变了原有的秩序、价值观以及规范”[25]，当时乡村青年摆脱农民身份成为城市一员的一个重要途径就是通过读书获得“编制”身份，实现“农转非”。同时，整体视角下，这也需考虑生命事件的发生时机，生命历程中关键性的转折点甚至会改变生活轨迹。高考制度恢复后社会需要大量优秀人才，广大农村地区又存在教育贫困，这两方面的矛盾为中师教育的蓬勃发展创造了时机。另一方面，师范专业学习期间，扎实的学习经历影响着乡村教师的职业认同，生命历程的年龄层级表明社会对不同年龄阶段有着不同的角色规范。在年龄规范系统中，在师范学校接受正规的师范课程教育是完成身份角色转换的必备经历，“其文化必须符合社会文化规范的要求，并与民族文化保持一致”[26]，中等师范学校“一专多能”的培养目标不仅让师范生从外在感受到制度赋予的专业要求，而且也让他们从内在精神上逐渐接受和认可师范专业。

2.生命中的重要他人是乡村教师选择扎根的重要推手

“重要他人”在乡村教师扎根乡村教育中发挥着重要作用，生命历程理论将这个“作用”概括为“相互联系的生活”，即它在纵向维度上表现为代际传递，在横向维度上表现为同龄群体效应。一方面，家庭长辈与乡村教师的联系体现在代际传递上。父辈群体是影响乡村教师职业选择最重要、最具影响力的“他人”。“无论是有意还是无意，父母对家庭境遇所作出的回应都不可避免地塑造或者改变着他们对孩子的养育方式。”[27]由于乡村的父母们处于社会阶层的较低位置，他们对改变阶层的渴望更加迫切，在子女教育上往往抱有较高的教育期待，因此乡村教师在求学时的学业决策多数由长辈作出或者受到父辈的影响。同时，将教师职业与女性家庭角色相联结体现了父权社会的性别意识形态，这种观念认为“在习俗文化预设了女性家庭角色的性别情境中，教师是一项能融合家庭与工作承诺的跨边界职业”[28]，所以社会往往会形成“女性适合教书”的共识。另一方面，学校同事与乡村教师的联系也体现在同龄群体效应上。从黏合性社会资本（该资本产生于组织内部，人们由于同质性而产生联结，在组织内部生出信任和协作）角度来看[29]，在乡村教师初入职场生涯时，同事之间相互信任、共同奋斗，营造出一种团结、合作、温暖的氛围，从而使学校场域有着良好的文化资本传递渠道；从衔接性社会资本（该资本是在不同组织之间，将异质的人和组织联结起来的社会网络）角度来看[30]，在乡村教师经历从“求学者”到“教学者”的角色转变过程中，有着丰富教学经验的老教师在新手型教师的教学成长中发挥着关键性作用，他们不仅拥有较高的学校话语权和文化资本量，而且可以为新手型教师提供强有力的教学支持，能够促进新手型教师的专业发展。

3.个人主观能动性是影响乡村教师扎根的内因

生命历程理论认为，研究社会变迁就必须考虑个人路线，“个体不是简单地受制于社会路线的被动承受者，时空的影响力必须通过个体的选择决策才能渗透到其生命历程的框架中去”[31]。个体的主观能动性是影响乡村教师长期扎根乡村教育的关键内因，乡村教师所经历的危机与转机均可以通过个体的选择和行动实现扭转，并塑造出新的能动自我，即生命历程话语体系中的优势累积效应。一方面，坚强、执着的品质是乡村教师扎根乡村的精神动力。埃尔德指出：“在某些条件下，经济受损最终可能使人变得足智多谋、随机应变，并且具有成熟的责任感。”[32]通过自传可以知道，这些乡村教师在面对恶劣的生存环境和学习环境时始终保持着强大的抗逆力，以乐观、坚强的心态接纳周遭一切不美好的人或事，将走出农村改变命运作为自己学习的深层动力。可以说，艰苦的农村生活赋予了他们独特的底层文化资本，而这种从小培养的能吃苦、敢吃苦的高自我效能不断累积，为后来成为乡村教师的他们可以适应乡村生活、扎根乡村教育奠定基础。另一方面，强烈的发展愿景是乡村教师扎根乡村的重要因素。社会年龄虽然在一定程度上强调个体有特定年龄阶段的限制，但若个体有较强的自我生涯规划意识，不断调整生命历程轨迹，那么这种限制也会发生改变[33]。有学者指出：“教师韧性意指教师在面对教育教学的压力、挑战或者逆境时所表现出来的坚韧性与积极适应的能力，从而保持对教学的持续热情与专业发展的动力。”[34]艰苦的教学环境使得乡村教师们在教学过程中不断提升能力，在重新建立自我评价体系和弥补自身相对劣势后逐渐适应教师工作，从而提升情感韧性，形成稳定的情感内核。

中国知网 https://www.cnki.net

（二）建议

首先，改善乡村教师发展环境，保障教师职业发展的稳定性。第一，构建优质的教师供给模式，保证乡村教师职业发展的稳定性。一方面，要扩大乡村教师事业编制比例，教育行政部门、编制办要将本地乡村教师需求和编制数量精准对应，通过“订单式”培养将足够的编制优先补充到乡村教育系统，对于结构性缺编问题可采用“教师共享编制”的方式来解决，即区域内几所农村小学共享一个音乐、体育、美术、科学、信息技术等学科的教师编制；另一方面，要健全乡村教师发展的退出机制，将“在编不在岗”教师、考核成绩较差的教师调出农村师资队伍。第二，构建优质的资源供给模式，保障乡村教师的职业待遇与地位，让教师看到乡村教育背后隐藏着的优惠福利，切实保障乡村教师的就业、医疗、教育以及社保等基本权益。第三，利用现代传媒手段进行舆论引导，寻找替代“农转非”的国家荣誉制度，对获得荣誉的个体和组织加大宣传力度，在评先、表彰、职称评聘和学历深造等方面优先支持，在全社会形成尊师重教的良好氛围。

其次，优化乡村教师培养模式，保障教师的本土化培养。第一，小学教师需要的是宽而广的知识体系[35]，乡村教师的培养目标应定位于“一专多能”，即能胜任多学科教学的高素质专业化人才，做到“广、通、精”，即知识广、理论通、技能精。第二，培养在地化教师。本地乡村教师拥有强烈的“乡村感”，要鼓励优秀乡村学生报考定向师范专业，鼓励成功“跳农门”且有浓厚乡土情怀的农民子弟回乡任教，从而实现乡村教育的自我造血功能。第三，乡村中小学通过特设岗位引进急需紧缺的高层次教师，要在招聘选拔时注意教师的职业倾向和从教动机，吸引真正热爱教育的优秀青年毕业后报考乡村教师岗位。第四，以高水平师范大学为牵引，通过师范教育协同提质计划，重点支持地方教师教育机构培养乡村教师。

最后，提高乡村教师的发展韧性，保障教师的情感满足力。第一，师范院校要构建凸显“师范”特色的校园文化，使师范生在学校文化的浸润下，增强教师专业自觉性。第二，利用人工智能技术实现不同学科、不同机构之间的跨界交流，鼓励优秀教师发挥带头示范作用，促进教师教育成果转换。通过“传帮带”等方式健全和完善师徒制度，师傅要明晰指导职能，发挥自身指导优势，以满足徒弟的发展需求，徒弟要具备主动求知的意识和谦虚学习的态度，积极为专业发展蓄能。第三，政府、社会和学校需要合力构建有利于乡村教师扎根的和谐融洽的学校氛围，为教师扎根乡村提供相应的政策支持与财力支持，增强其稳定的归属感和安全感。

〔参考文献〕

[1] 乡村教师支持计划(2015—2020年)[EB/OL].(2015-06-01)[2024-01-25].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201506/t20150612_190354.html.

[2] 关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见[EB/OL].(2020-08-28)[2024-01-25].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/202009/t20200903_484941.html.

[3] 国家统计局农村社会经济调查司.中国农村统计年鉴(2020)[M].北京:中国统计出版社,2020:281.

[4] 王艳玲.乡村教师离职意愿影响因素的变与不变:基于《云南省乡村教师支持计划(2015—2020年)》实施前后的比较[J].华东师范大学学报(教育科学版),2023,41(9):85-99.

[5] 阚海洋,王孟霞.乡村青年教师获得感如何影响其留岗意愿:生活满意度的中介效应[J].湖南师范大学教育科学学报,2022,21(2):59-75.

[6] 王钰彪,侯春笑,田爱丽.工作家庭促进如何影响乡村教师的留岗意愿:情感承诺和工作投入的链式中介作用[J].基础教育,2021,18(6):28-39.

[7] 雷万鹏,王子涵.优秀教师缘何扎根乡土:基于情绪地理学的视角[J].教育发展研究,2023,43(18):1-8.

[8] 阚海洋,张智慧,赵敏.学校组织文化如何影响乡村青年教师留岗意愿:组织承诺的中介效应分析[J].教育研究,2021,42(8):142-159.

[9] 卢浩宇,纪春梅.乡村教师感知组织支持对留岗意愿的影响机制研究[J].教育研究与实验,2023(6):78-85.

[10] 彭佳,于海波.《乡村教师支持计划》如何影响乡村小规模学校教师的留岗意愿:基于职业认同与工作满意度的一个有调节的链式中介模型[J].当代教育论坛,2022(6):96-105.

[11] 胡薇.累积的异质性:生命历程视角下的老年人分化[J].社会,2009,29(2):112-130.

[12] 李聃.道德经[M].赵炜,译.西安:三秦出版社,2018:95.

[13] 佟新.话语对社会性别的建构[J].浙江学刊,2003(4):210-215.

[14] 西蒙娜·德·波伏娃.第二性:第一卷[M].陶铁柱,译.北京:中国书籍出版社,1998:1.

[15]李长娟.社会性别视角下乡村女教师生涯发展研究[D].长春:东北师范大学,2010.

[16] 武晓伟.“双面胶”与“双面焦”:80后女性家庭与职业选择困境的研究[J].中国青年研究,2016(11):81-86.

[17] 奥斯卡·刘易斯.贫穷文化:墨西哥五个家庭一日生活的实录[M].丘延亮,译.台北:巨流图书公司,2013:108.

[18] 奥斯卡·刘易斯.桑切斯的孩子们:一个墨西哥家庭的自传[M].李雪顺,译.上海:上海译文出版社,2014:221.

[19] 唐京伟.国家教委颁发中等师范学校各学科教学大纲[J].人民教育,1992(增刊1):36.

中国知网 https://www.cnki.net

[20] 施小龙，谭江. 教师专业成长的认知转向研究：兼论哈耶克“必然无知”理论[J]. 江苏教育研究，2021(13)：3-6.
[21] 蹇世琼，彭寿清，冉隆锋. 由“他者”走向“我者”：新生代乡村教师的乡村社会融入困境与破解路径[J]. 四川师范大学学报(社会科学版)，2021，48(3)：107-113.
[22] 李强，邓建伟，晓筝. 社会变迁与个人发展：生命历程研究的范式与方法[J]. 社会学研究，1999(6)：1-18.
[23] 米尔斯. 社会学的想象力[M]. 陈强，张永强，译. 北京：三联书店，2001：4.
[24] 周雪光. 国家与生活机遇：中国城市中的再分配与分层(1949—1994)[M]. 北京：中国人民大学出版社，2015：272.
[25] 丁月牙. 行动者的空间：甲左村变迁的教育人类学研究[M]. 桂林：广西师范大学出版社，2016：73.
[26] 朱颜杰. 学校管理论[M]. 沈阳：辽宁教育出版社，1988：138.
[27] [31][33]埃尔德. 大萧条的孩子们[M]. 田禾，马春华，译. 南京：译林出版社，2002：9，68，12.
[28] 高晓文，于伟. 基础教育领域中的“职业性别隔离”现象分析[J]. 基础教育，2018，15(3)：12-19.
[29] 罗伯特·帕特南. 独自打保龄球：美国社区的衰落与复兴[M]. 刘波，译. 北京：北京大学出版社，2011：8-18.
[30] SZRETER S. The state of social capital：bringing back in power，politics，and history[J]. Theory and society，2002，31(5)：573-621.
[32] 包蕾萍. 生命历程理论的时间观探析[J]. 社会学研究，2005(4)：120-133.
[34] 李琼，吴丹丹，张媛媛. 教师韧性的核心特征：对小学教师质性研究的发现[J]. 教师教育研究，2017，29(4)：76-83.
[35] 顾明远. 我国教师教育改革的反思[J]. 教师教育研究，2006(6)：3-6.

Why Root in Rural Areas：A Study on the Growth Path and Influencing Factors of Rural Teachers from the Perspective of Life Course

Kang Xiaowei ， ***Lv Bingxin*** ， ***Tian Guoxiu***
(College of Teacher Education，Capital Normal University，BeiJing 100084，China)

Abstract：Cultivating rural teachers who can “go down，stay，and teach well” is the focus of revitalizing rural education. Exploring the growth path and influencing factors of rural teachers and revealing the growth laws of rural teachers are of great value to the construction of rural teacher teams. Based on the life course theory，this study analyzed the autobiographies of six rural teachers and found that from childhood schooling，normal school learning，to work development，the transformation of China’s social structure is an important external environment that affects rural teachers’ choice to take root in the countryside，the important others in life are an important driving force for rural teachers to take root in the countryside，and personal subjective initiative is the internal factor that affects rural teachers’ long-term rooting in rural education. Based on this，this study puts forward the following suggestions，including improving the development environment of rural teachers and ensuring the stability of teachers’ professional development；optimizing the training model of rural teachers and ensuring the localization of teachers’ training；and cultivating the development resilience of rural teachers and ensure the emotional satisfaction of teachers.

Key words：rural teachers；teacher’s life course；rural education revitalization

[责任编辑：琚　琼]

中国知网　https://www.cnki.net

附件 30：推动全日制硕士培养增“量”提“质”

更多详情，敬请关注
《教育家》微信公众平台
投稿邮箱：gmjyjzz@126.com

推动全日制教育硕士培养增“量”提“质”

康晓伟 | 首都师范大学教师教育学院教师专业发展系主任

全日制教育硕士作为专业硕士的一种，自1997年开始试点招生以来，逐渐成为研究生教育的重要组成部分。近年来，全日制教育硕士的报考人数呈激增态势，已然成为考研中的热门选项，培养硕士已成为我国高层次中小学教师教育项目的重要环节，其培养模式和培养质量受到国家教育行政部门、各高等院校和中小学及民众的广泛关注。当前，我国在建立和完善全日制教育硕士的教育制度方面已取得了一系列理论与实践成果，全日制教育硕士培养体系已相对成熟，但对比当前国内基础教育师资队伍建设需求和国际教师教育发展趋势，其培养方式在很多方面仍有较大的进步空间。

党的二十大强调，教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑，明确指出要加快建设高质量教育体系。党的二十届三中全会审议通过的《中共中央关于进一步全面深化改革、推进中国式现代化的决定》也明确提出要深化教育综合改革，强调加快建设高质量教育体系，提升教师教书育人能力。在当前的政策话语中，“高质量”“高水平”“高素质”“专业化”等关键词反复出现，足见提升我国高层次中小学教师教育水平、推动全日制教育硕士培养增“量”提“质”的紧迫性与必要性。那么，如何保障高质量的全日制教育硕士培养？笔者认为可以从如下三个方面入手。

● 变革培养方式

在学制方面，可在现有的2年制基础上适当延长。我国的专业学位研究生旨在培养具备扎实系统专业基础、较强实践能力、较高职业素养的实践创新型人才。为更好地实现这一目标，已有多所高校将部分或全部专业学位的研究生学制延长为2.5年或3年。适当延长全日制教育硕士学制，可以给学生更充裕的时间来高质量地完成理论学习、教育实习和论文研究等任务，精耕细作式的培养能够尽量避免“学历注水”，符合基础教育发展需要高素质教师的目标，也可满足我国浓厚的学历文化对于研究生学历“高层次”的期待。

在课程设置方面，可提升全日制教育硕士课程的灵活性与研究性。目前全日制教育硕士的课程设置受制于全国教育专业学位研究生教育指导委员会的要求，变革余地较狭窄，严重束缚了培养院校和教师教育者的培养积极性。因此，课程设置应充分考虑教师的职业特殊性，在兼顾学科知识和教育教学能力素养培养的同时，给予培养院校更多的自主权，支持、鼓励培养院校因时、因地制宜设置特色培养课程，满足区域基础教育发展需要。

在教育实践方面，可适当延长教育实习时间。全日制教育硕士培养以教育实际应用为导向，其最终目标是满足教师队伍建设和基础教育发展需求。全日制教育硕士的培养是否“合格”，不能等到学生毕业入职再滞后评价。培养院校应与所在区域中小学密切联系，适当延长教育实习时间，细化教育实习任务，使得培养更贴近实际需要，提升社会效益，同时鼓励全日制教育硕士针对自己的教育实践开展反思性研究，让他们“在做中学”，锤炼教育教学能力、教学反思能力和研究能力。

● 加强培养院校建设

一是激发办学活力，增强学科内涵式发展。可联合

中国知网 https://www.cnki.net

全国重点师范院校整合资源，以“长板”补“短板”，加强学科交叉融合，开发交叉学科课程，按课题、学科等组织师资力量，形成具有鲜明特色和优势的教师教育学科群，并创新学科群管理方式，提高学科的影响力和竞争力，提升服务国家教育强国建设的能力。

二是提升培养院校国际化水平。在全日制教育硕士的培养过程中，可引入国际先进的教育理念和课程体系，借鉴项目式学习、翻转课堂等教学方法，加强培养院校教师的国际化培训，积极引进外籍教师和海外归国人才，丰富教师队伍的国际化背景。同时，积极与国外高校和中小学建立合作关系，开展学生互换、教师互访、科研合作、海外实习等交流活动，以增强全日制教育硕士的国际视野和跨文化沟通能力，提高培养院校的国际知名度。

三是招生过程中注重优秀本科毕业生选拔，优化生源。全日制教育硕士招生选拔标准的制订，应当兼顾“优秀”和“适合”。一方面，注重对学生学科知识水平、教育基本理论知识的考查，选拔基础较为扎实的学生，为其硕士阶段进一步提升教育教学素养“守好底线”。另一方面，注意考查学生的适教能力与乐教情怀，从语言表达能力、思维逻辑能力、应变处理能力、从教理想动机等多方面综合考量其是否适合从事教师工作，为其硕士阶段乃至之后的教师专业发展“拓展上限”。

● 落实培养政策支持

一是加大财政支持，为全日制教育硕士培养提供充足资金。可适当增加对全日制教育硕士培养院校的财政预算投入，同时发挥地方政府专项债券的保障支撑作用，将全日制教育硕士培养院校纳入债券支持范围，鼓励金融机构为符合条件的院校设备购置项目提供贷款支持，确保其有足够的资金支持基础设施建设、师资队伍建设以及教学科研活动等。也可引导社会资本参与师范院校的建设和发展，鼓励企业、社会组织与师范院校合作，共同出资建设实验室、实训基地等。

二是重构全日制教育硕士培养院校“双一流”建设评价机制。应突出全日制教育硕士的核心价值和特色，即培养具备高尚师德、先进教育理念、扎实专业知识和卓越教育教学能力的高素质教师。评价机制应多元化，包括学生评价、同行评价、社会评价等多个维度，可适当引入借鉴国际先进评价理念和标准，确保评价结果客观公正。建立健全监督机制，加强对全日制教育硕士培养院校“双一流”建设进展情况的定期监督检查，确保各项建设任务得到有效落实。

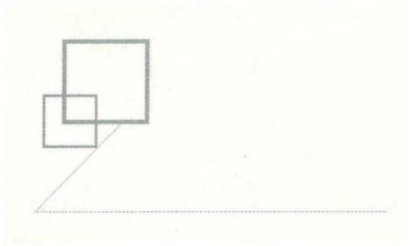
三是支持建设一批全日制教育硕士培养试点基地。从国际经验来看，教师培养实行办学主体多元化、培养模式多样化是大势所趋，综合性大学也需参与教师教育。全日制教育硕士培养试点基地建设的重点是培养职前教师，也应致力于连续的、终身的教师专业发展。要积极建立大学教育学院和中小学校相联系的教师教育方式，力争形成集教学、培训、职前、职后培养于一体化的教师教育创新体系。

培养高质量的全日制教育硕士，需要教师教育者、培养院校、政府相关部门，根据基础教育发展需要、学科特点与院校资源等因素，进行全局综合考虑、详细考证、反复论证。当前，应首先着重解决全日制教育硕士培养过程中突出的重要问题，如理论课程与实践课程相脱节、课程设置拼盘化或本科化、“双导师制”流于形式、培养质量与实际需求贴合程度低等，打造出符合教育实际、具有中国特色的全日制教育硕士培养办法，为国家培养出更多高层次、高素质、高水平的中小学教师，助力我国教育体系高质量建设。

【本文系教育部人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心2022年度重大项目“追踪数据驱动的教师专业发展质量研究”（项目编号：22JJD880009）研究成果，首都师范大学教师教育学院研究生傅湘钧对文章亦有贡献】

中国知网 https://www.cnki.net

附件 31：智能时代背景下如何理解教师的情绪劳动



智能时代背景下如何理解教师的情绪劳动

文 / 康晓伟　彭璐涵

智能时代的到来，使教师的行为模式、角色定位等发生了转型。当前的研究主要关注教师专业发展中的知识结构和技能方法，相对忽视教师的情感世界和情绪劳动。但现实情况是，了解教师的心理需求与情感世界，探讨教师在情绪调节与管理方面的难处与问题，已经成为建设高质量教师队伍所需面临的重要问题。本文从教师情绪劳动的内涵与特性出发，围绕智能时代背景下教师情绪劳动的价值、现实困境和优化策略三方面，探讨当前中小学一线教师群体的情绪劳动状况，尝试提出建议。

一、教师情绪劳动的内涵与特性

情绪劳动的概念最早出现在社会学领域，后应用于教育学研究。美国社会学家霍赫希尔德于 20 世纪 80 年代在《心灵的整饰：人类情感的商业化》中正式提出“情绪劳动”，将其定义为“个体为满足组织需要，管控自身情绪并通过为公众所察觉和接受的面部表情和肢体语言加以表现”。霍赫希尔德提出情绪劳动者具备以下三个特征：工作者必须与顾客有高度的面对面或声音对声音的接触；工作者必须在顾客面前展现出特定的情绪状态；组织可以采用监督或训练的方式，对工作者的情绪活动进行某种程度的控制。美国教育学家哈格里夫斯提出教学是情绪的实践，他认为，教师需要管理和调控自身情绪，以此来契合教育规范，满足教育教学需要，促进学生的发展。

教学是一项师生互动的工作，需要师生面对面或声音对声音交流互动，这种交流互动增强了师生之间的情感联系。教师需要把握好自身的角色定位，即作为社会成员和教育者，需要约束自己的情绪表达，展现出符合社会和学校教育规范的情绪，展现出符合身份的情绪状态，以维护教育环境的稳定，保障教学工作的顺利开展，给学生的学习和情绪体验带去积极影响。例如，当教师表现出乐观的情绪状态时，学生会感受到积极向上的氛围，更愿意参与课堂并展示自己；反之，如果教师情绪低落，学生就会感到压抑和不安，学习效果和能力表现也会随之减弱。基于这样的角色定位，大多数教师的情绪劳动具备以下四个特性。

一是劳动付出的长期性。这种长期性，一方面来源于教师工作与休息的边界不明确，另一方面来源于相对稳定的劳动对象。随着信息化的发展，教师工作的时空边界愈加模糊——不只是在工作日、校园之内，假期、线上都有可能开展工作。在没有明确边界的情况下，教师需要随时调动和管控自己的情绪。学生是教师最重要的情绪劳动对象，大多数情况下师生要共处 3~6 年之久，相较于其他行业，教师的情绪劳动对象更加稳定。

二是劳动效果的延迟性和调控的滞后性。教师通过管控自己的情绪来实现对学生的教育，同时也要充分关注学生的情绪变化和个人发展。但教师的情绪劳动使学生产生的发展和变化，通常需要经过一段时间才能够显现。情绪劳动影响的即时性和效果的延迟性，导致教师不能及时观察和了解自己情绪调控的问题，无法及时调整策略。

三是情绪类型需求的多样性。情绪劳动在服务行业尤为得到重视，“微笑服务”是很多行业对服务人员的要求。教师行业虽然具有服务性质，但并

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

非服务行业，其教育性不能缺失。教师需要针对不同对象、不同情境、不同教育目标，管理和调控多种类型的情绪。

四是超越情绪劳动的情感要求。霍赫希尔德以空乘人员、记账员等为考察对象，揭示了人类情绪商业化的现象，也就是说，情绪劳动者付出劳动的目的是获得相应的报酬。与之不同，教师的主要职能是教书和育人，其情绪劳动不以获得报酬为目标。“甘为人梯，乐于奉献”是教师应有的精神状态，“爱岗敬业”是教师职业的重要底色，这些要求都对教师的情绪劳动提出了更高标准。

二、智能时代背景下教师情绪劳动的价值

智能时代推动教师教书育人的方式发生变化，培养学生的创新能力、批判性思维能力、跨学科运用能力、道德品质与公民意识等成了中小学教师更加重要的职责。片面注重知识传授的做法已然成为过去式，教师要引导学生学会在不断变化的世界中学习、思考、交往、合作，更要关注学生的心理健康、情绪状态和情感需求。伴随这样的变化，教师情绪劳动的价值愈发凸显，体现在以下几个方面。

一是有利于建立良好师生关系，提高教育教学质量。科技发展为教育带来了机遇和挑战，学生对教师在知识、技能层面的依赖减少，时常会导致与教师沟通交流的动机减弱。在这样的背景下，教师通过情绪表达和情感投入，更能够获取学生的信任与尊重，形成良好的师生关系；而且，教师正向的情绪引导和互动，能对学生的学习动机、学习效果产生深远影响。

二是有利于满足学生的情感需求，促进学生的情感发展。人工智能取代了部分体力和脑力劳动，更大程度上满足了学生的学习需求，但也导致了情感关注的缺失，容易引发心理健康问题。因此，教师对学生的情绪关照变得至关重要。一方面，教师通过与学生的交流互动，了解学生的情感需要，从而调控并表现出适当的情绪予以支持和关怀，能够增强学生的安全感和归属感；另一方面，教师积极的情绪表达和情感交流可以引导学生学会理解和管理自己的情绪，培养情绪智慧，建立正确的情感观念和价值观。

三是有利于教师的身心健康，促进自身的成长。教师在工作中面临多方面的压力和挑战，管控、调节好情绪能够促使自身正确认识和应对压力，减轻疲惫感，保持积极心态，提高心理健康水平。此外，教师积极的情绪劳动还能提升其职业满意度和工作幸福感：通过积极的情绪表达和情感投入，感受到自己的工作价值和意义，增强对教育事业的热爱和责任感；通过情绪识别、调控、表达和引导等手段，提高自身的情绪智慧，增强心理素质和抗压能力，进而促进职业发展和自我成长。

四是有利于多方建立互信合作关系，形成和谐的教育氛围。智能时代推动教学关系的转变，凸显了家、校、社协同育人的重要性，教师在其中起到主导和联结作用。教师能够通过情绪劳动实现与学生和家长的良好互动：其一，可营造积极向上的校园氛围，促进学生之间的友好交往和合作学习，引导学生形成积极的情绪和正确的行为，助力学生的全面健康发展；其二，可与家长进行良好的沟通合作，建立互信关系，通过家校合力共建和谐教育氛围，共同关注学生成长。

三、智能时代背景下教师情绪劳动的现实困境

智能时代背景下，学校教育将面临巨大挑战，教师劳动尤其是情绪劳动的难度空前增大，教师面临的情绪劳动困境也愈发凸显。这些困境既来源于技术层面与社会制度带来的问题，也来源于教师自身情绪管理优化机制的缺失。

第一，繁重的工作挤占教师情绪劳动的精力。随着信息技术的发展，教师需要不断更新教育理念，适应新的教学工具和方法。除了备课、授课和管理班级，教师还要应对培训、赛课、科研的多重压力，回应学生和家长的需求，甚至要回应社会对教育质量的要求与期待。繁重和紧迫的任务，易导致教师紧张和疲劳，使得情绪劳动更加复杂与困难。因此，教师常常使用表层扮演来抑制负面情绪，即伪装出积极情绪来应对工作。有研究表明，表层扮演需要教师更多的意识参与和能量资源消耗，而这会造成教师职业幸福感和工作满意度的明显降低。

第二，对技术的依赖导致情绪劳动被忽视。智能时代下，技术在教育中的应用越来越广泛。教师需要利用各种技术工具和平台进行教学和管理，如AI备课、在线学习平台、学生管理系统等。然而，过度依赖技术可能会导致教师忽视情感教育的重要性。首先，技术依赖可能导致教师的情感疏离，如与学生之间的情感联系变得薄弱，忽视学生的情感需求和个性化差异等；其次，技术依赖可能导致教师的情绪疲劳，教师需要花费更多时间和精力学习

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

和适应新技术，因此感到疲惫，影响了情绪劳动的积极性；再次，技术依赖可能导致教师的情绪失控，教师可能会因为学生的不当行为或技术的故障而感到愤怒或沮丧，不能及时调控情绪，影响教育教学效果。

第三，社会高标准使教师的情绪劳动压力倍增。在社会认知方面，存在对教师情绪劳动的误解，教育被视为国家发展和社会进步的重要支撑，教师被赋予了培养未来人才的重任，社会对教师的期望往往极高，他们需要承受来自各方面的评判。一些观点认为，教师应该具备积极稳定的情绪和良好的心理素质，并将其外化于着装、发型、气质甚至财富能力的要求。这种社会认知带来的压力，进一步加剧了教师情绪劳动的困难和复杂程度。社会对教师情绪劳动的要求过度理想化，忽视了教师也有情绪波动和心理压力的事实，忽略了教育工作者自身的情感需求。这使得教师不仅要应对自身的情绪困扰，还要应对社会对其情绪劳动的期待和评价。

第四，优化机制缺失影响情绪劳动效果。教师需要具备良好的情绪管理能力，但目前存在对教师情绪劳动的培训和支持不足的问题。教师缺乏有关情绪劳动的知识和技能，无法及时有效地管控自身情绪。由于缺乏系统性的指导，教师往往靠自己摸索，因而容易感到困惑和无助，甚至出现情绪失控的状况。

此外，情绪劳动评估和反馈机制的不完善也是一个现实问题。教师缺乏及时有效的评估和反馈渠道，无法了解自己在情绪劳动方面的表现，无法及时调整情绪管理方法，以致影响教学效果和师生双方的发展。

四、智能时代背景下教师情绪劳动的优化策略

基于智能时代背景下教师情绪劳动的现实困境，本研究认为可以从增强情绪劳动意识、提高教师情绪劳动能力、完善教师情绪劳动保障制度和营造良好的校园文化氛围等维度，优化教师的情绪劳动。

1.增强教师情绪劳动意识，完善社会对教师情绪劳动的认识

教师的情绪劳动意识对于提高教育质量具有重要意义。教师应当充分认识到情绪劳动的重要性，将其作为教育教学工作的重要组成部分。教师表现出的情绪状态应有助于建立良好的师生关系，起到榜样示范作用，以便更好地引导学生健康成长、全面发展。同时，教师需要关注自己的情绪劳动状况，学会关注自己的情绪，及时调控，保持良好的心理状态。

与此同时，社会也要完善对教师情绪劳动的认识，不仅要了解教师应该做到什么，还要理解教师为什么做、怎么做、难处是什么，即认识到教师情绪劳动的重要性和复杂性。教师有情感的起伏和心理压力是正常的，因为没有人可以始终保持积极乐观的情绪状态。社会应给予教师更多的理解和支持，不要将情绪劳动视为轻而易举的事情。

2.提高教师情绪劳动能力，加强教师情绪劳动技能培训和评估

教师提高情绪劳动的能力，对保持教育教学质量和提升学生的学习效果都至关重要。首先，要加强教师的情绪识别能力，教师只有准确识别自己和学生的情绪状态，才能及时调整自己的情绪，了解学生的需求和感受；其次，要加强教师的情绪调控能力，教师在工作中会遇到各种压力和挑战，需要有效调节和控制情绪，保持冷静和专注，教师可通过积极的心态调整、解压技巧的学习和情绪管理的训练等方式来提升自身的情绪调控能力；再次，要加强教师的情绪表达能力，教师需要培养语言与沟通技巧，学会通过如面部表情、肢体语言、语气和语调等非语言的方式传达情绪，以便与学生和家长进行有效沟通和交流。

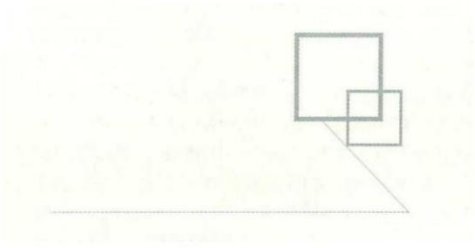
为了提高教师的情绪劳动能力，学校及有关部门有必要加强教师的情绪劳动技能培训和评估。一方面，要将情绪劳动技能培训纳入教师培训体系，为教师提供系统的培训课程，帮助教师全面了解情绪劳动的内涵和策略；另一方面，要加强对教师情绪劳动的监测，定期开展情绪劳动能力评估，帮助教师了解自己的情绪劳动能力，及时调整情绪管理策略。

3.完善教师情绪劳动保障制度

能够感受到组织支持的教师，更有可能表达出组织所期望的情绪。为了更好地发挥教师情绪劳动的价值，教育行政部门、学校以及教师培养和培训机构有必要完善教师情绪劳动保障制度。首先，过大的工作量可能导致教师情绪疲劳，影响教育教学效果，因此，教育行政部门和学校应该全面深入了解教师工作，倾听教师声音，制订合理的教师工作量标准，确保教师有足够的时间和精力，以良好的情绪状态投入教学中；其次，要建立健全教师心理健康服务体系，为教师提供心理咨询和辅导服务，

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

与情绪“握手言和”



文 / 黄如湜

我在网上下单买了点东西，价格比别家同类物品贵，但因为喜欢，还是买了。收到后感觉货不对板，我就与客服联系，询问情况。客服几番辩解不能说服我，便回复：“那你申请退款吧，就当送你了。”语气中透露着“这么点东西还要计较”的意思。我的火气立刻就上来了，瞬间在脑海里组织了一篇“小作文”，准备警告他不想着做好产品，只会忽悠客户，迟早要被市场淘汰！大概是突然严肃的表情吓到身边的同伴，问清缘由后，她疑惑：“他不是让你退款了吗？你还生什么气？”

情绪因何而来

是啊，他让我退款了，我为什么还生气呢？很简单，因为他不屑的态度让我感觉受到了侮辱。情绪不就是这样来的吗？因为人体会对客观刺激产生自然反应——是客服先用语言攻击了我，我才会生气。一直以来，我们都是这样认识情绪的。

当学生在再三强调之下仍继续犯错时，我们会感到生气；当身旁的人总是完成不好自己的工作，并向我们推卸责任时，我们会感到烦躁；当付出努力，但成果不被他人认可时，我们会感到沮丧……负面情绪不正是外界的各种刺激造成的吗？

情绪生理理论认为，情绪是“伴随对刺激物的知觉而直接产生的身体变化以及我们对这些身体变化的感受”，而“具身认知”也为这种理论提供了强有力的支持。通过一些实验，心理学家得出结论，心理体验不过是生理体验塑造的结果。这一结论与我们的日常观察似乎相吻合：当我们生病，或是身体不舒服时，对犯错的学生往往更缺乏耐心。这样说来，学生不服管教的行为刺激了教师，教师产生情绪反应，是一件再正常不过的事情了。

但情绪生理理论并不是唯一解释情绪来源的理

如定期组织教师参加心理健康讲座、心理沙龙等活动，提高教师心理素质和应对压力的能力；再次，要加大对教师职业发展的关注度，为教师提供公平、合理的晋升与培训等机会，建立健全公平、公正的教师评价体系。确保教师的努力得到应有的回报，能够持续激发教师的工作积极性和创造力。

4.营造良好的校园文化氛围

营造良好的校园文化氛围对于提高教师情绪劳动能力具有重要意义。首先，学校应该倡导尊重、关爱、合作的校园文化，让教师与学生一样感受到家庭般的温暖，从而保持良好的情绪状态，更好地投入教育教学工作中；其次，学校应该加强师生之间的沟通与交流，增进彼此的了解和信任，要让教师要及时了解学生的需求和困惑，同时也要鼓励学生主动与教师沟通，表达自己的想法和观点，这样，教师便可以根据学生的实际情况调整情绪劳动策略，提高教育教学效果；再次，学校应该加强教师之间的交流，形成情绪劳动学习和合作共同体，发挥集体力量解决问题，使教师可以通过教研活动、教学观摩等方式，分享有效的情绪管理方法，学习他人的优秀经验。

[本文系教育部人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心2022年度重大项目“追踪数据驱动的教师专业发展质量研究”（项目编号：22JJD880009）的成果。]

（作者单位均系首都师范大学教师教育学院）

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

附件 32：实践学习场景中师范生从教情感变化模式的类型研究

第 34 卷第 6 期　　教 师 教 育 研 究　　Vol. 34，No. 6
2022 年 11 月　　Teacher Education Research　　Nov.，2022

实践学习场景中师范生从教情感变化模式的类型研究

贺文洁[1]，黄嘉莉[2]
（1. 首都师范大学教师教育学院，北京　100048；
2. 教育部普通高校人文社科重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心，北京　100875）

[摘要] 师范生学习成为一名教师的过程是高度情感化的经历。然而，我们对师范生的从教情感知之甚少。本研究旨在探讨 29 名师范生在实践场景中的从教情感与情感变化模式，以增进对师范生学习的理解。研究采用半结构访谈和反思日志的方法，揭示了实践学习场景中师范生五种不同的从教情感变化模式：积极模式、正向转折模式、负向模式、负向转折模式以及平淡模式，并进一步阐明了相应模式形成的原因，如自我效能感支配下的高峰体验、支架不足等。研究结果将有利于教师教育项目设计者、实践者关注师范生的情感，并帮助他们成为一名合格的教师。

[关键词] 师范生；从教情感；从教情感模式；学习；实践场景
[中图分类号] G443　　[文献标识码] A　　[文章编号] 1672－5905（2022）06－0095－07
DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2022.06.008

Types of Emotional Changing Patterns for Teaching among Student Teachers in the Practicum

HE Wen-jie[1]，HUANG Jia-li[2]
（*1. College of Teacher Education，Capital Normal University，Beijing，100048，China*；
2. Center for Teacher Education Research，Beijing Normal University，Key Research Institute of Humanities and Social Science in Universities，Ministy of Education，Beijing，100875，China）

Abstract：Studying to become a teacher is a highly emotional experience. Nevertheless，little is known about emotional patterns and emotion change. The aim of this study is to enhance the understanding of student teachers' emotions in the practicum. 29 student teachers participated in this study. The content analysis revealed five different emotional patterns for teaching：positive，negative，positive change，negative change and unchanging. Our study also showed that emotional patterns for teaching was triggered by peak experience，self-efficacy，social support and scaffolding received or not. The research results will be helpful for teacher education designers and educators to take effective promotion measures for student teachers，and help them better prepare for becoming a teacher.

Key Words：student teacher，emotion for teaching，emotional patterns for teaching，learning，practicum

---

[收稿日期] 2021－07－15
[基金项目] 教育部人文社会科学重点研究基地重大项目（19JJD880001）、北京市教育委员会人文社会科学研究计划一般项目（SM202210028002）阶段性成果
[作者简介] 贺文洁，首都师范大学教师教育学院讲师，博士，主要研究方向为教师教育。通讯作者：黄嘉莉，北京师范大学教师教育研究中心教授，教育学博士，主要研究方向为教师教育质量、教师专业发展；E-mail:carriehng@bnu.edu.cn。
注：尽管情感和情绪背后的理念来自不同的知识根源，但两者通常可互换使用。在本研究中情绪与情感是同样的内涵，只是根据习惯性表达而选用。

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

一、引言

师范生学习成为一名教师的过程，不仅是专业素养提升的认知过程，更是他们对教师职业的认识与情感发生变化的过程。[1]师范生的从教情感代表了其内心对教师职业的认同程度，不仅影响从教选择，还会影响他们日后作为在职教师的体验。[2]情感的这种共享性，也揭示了情感的敏感性，即容易受到外界因素的影响而变化。研究表明，师范生对教师职业的情感强烈地受到他们如何看待自己的教学能力、教学可能产生的结果、以及他们所经历的由大学教师教育者、实践导师、同伴所组成的教师教育过程的影响。[3]在诸多因素的影响下，从师范生到实习教师或新手教师的过渡是一个情绪化和令人不安的时期。[4]

在实践学习中，师范生对教育教学得到真切的感受与体认，能够更全面地了解教师工作的特殊性和复杂性，也更易激发真实的情感。基于此，国外有研究者立足于教师教育课程揭示了师范生的学术情感变化模式，及测查师范生对自身教学能力和情绪的关系等；[5]国内研究聚焦对师范生情感能力现状进行调查研究，[6]也有研究者揭示了师范生情感教育的价值与路径等。[7]可以看到，国内对师范生情感的研究多集中于师范生的情感能力、情感教育等方面，并没有立足实践学习场景深入探查师范生对教师职业的认识经历了哪些情感的变化，以及对其从教选择的影响，而对这些问题的回答有助于揭示师范生作为成人的学习规律并有效提升师范生的从教选择。但相关问题的实证研究一直非常缺乏，特别是师范生在真实教育场景中从教情感的变化需要较长时间的持续深入追踪刻画，为实证研究带来了较大的困难。本研究选取师范生微格教学与教育实习的实践学习场景，经过多轮数据收集考察师范生的从教情感模式及其影响因素。

二、研究框架

（一）师范生的情感、从教动机与职业认同

教师的情感不是孤立存在的，而是与认知、意识动态交织，这启示研究者要在这种复杂的动态里把握教师情感的产生与发展。师范生具有学生和预备教师的双重身份，其学习体验与所处的学习环境既可以唤起积极情感，也可以引发消极情感，这对其自身的专业认同有重要意义。研究表明，学习既是一种认知过程，也是一种情感过程，情感是增强或抑制学习的强大工具。[8]积极情感支持师范生学习，而消极情感则不利于其从教的信心。[9]实习教师积极情感的激活与良好的学习体验有关；消极体验如焦虑、不安全感等源于不断变化的教育环境[10]、教学体验不佳、指导教师的不认可等。[11]研究表明，师范生的情绪与其从教动机有密切关系，[12]从教动机是师范生情感的一种具象化、结果性表达。“兴趣”“享受”等积极情感在发展自我决定和内在动机方面发挥调节作用。[13]“焦虑”“愤怒”“不安全感”等消极情感减弱从教动机。[14]因此，从教动机成为教师情感的一个关键因素，两者相互影响，具有较强从教动机的师范生能够能动地调节放大积极情感，减弱消极情感，而积极情感又能提高他们的从教动机。[15]除了从教动机，职业认同是师范生情感体验的另一重要体现。研究表明，教师的职业认同越来越被认为是由学生、同事、导师、学校等复杂关系所激发的一种关键情感。[16]情感在发展师范生职业认同中扮演着重要角色，[17]当师范生在教学过程中充满积极情感时，他们感受到的是被接受、能胜任、获得感和满足感等，进而对教师职业有更强的认同。可以看出，师范生的情感与其从教动机、职业认同有着密切联系，情感的变化很容易影响师范生对教师职业的选择。

（二）实践学习场景中师范生的从教情感与情感模式

情感具有情境性与个性化特征，在特定场域中发展成为一种相对稳定的情感模式。实践学习场景的复杂性与丰富性为师范生从教情感的发展变化提供了情境，并增加了许多触发因素。研究者强调，有意识地实践学习需要学习者对实践经验进行认知加工与重组，[18]这种重组与加工的过程容易带来情绪的变化。师范生的情绪可能会因为一次微格教学展示或与指导教师的交谈而发生变化。比如，他们可能会同时对自己教学中的表现感到自豪或不满，对实践导师感到钦佩，对管理学生的行为感到无助等。这也回应了情感变化模式是由特定情境触发，并由多种情绪组成，它们相互跟随形成一种有规律可循的模式。

情感模式的形成受到情感持续时间、情感发展机制等因素的影响。研究表明，每一份情感的持续

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

时间取决于事件开始时的情感强度，并进一步受到情境、动机及认同等因素的影响。[19]如果师范生将教师作为首选职业，会以极大的热情投入到实践学习中，当遇到挫折时他们更有可能将此归因到付出的努力不够，并更加努力，而不会首先怀疑自己不适合这个职业。从情感发展机制来看，人的情感处于不断发展变化中，同时也存在相对稳定的阶段。[20]已有研究揭示了芬兰师范生的情感变化模式：积极的、消极的、上升的、下降的和变化的。[21]这五种模式受到教师教育项目、学习情境、社会支持等因素的影响不断变化又相对稳定。还有研究发现情感在师范生的社会学习中扮演重要角色，会影响职业认同发展，其中消极情感的影响最强。[17]由此可见，对由不同情感所组成的情感模式的研究，能够帮助我们既动态地又相对稳定地看到师范生在实践学习场景中的情感地图，细致了解何时何地可以激活或者维持师范生最佳的学习情感体验，并有利于实现高效学习和职业认同。

综上所述，实践学习场景一方面成为师范生情感产生的源头，另一方面也成为师范生情感变化的重要场域。那么，在本土的教育场景中，师范生表现出哪些从教情感，这些情感历经变化又形成了哪些相对稳定的模式或规律，哪些因素影响到情感模式的形成？为了回答这些问题，本研究分析框架如图1。

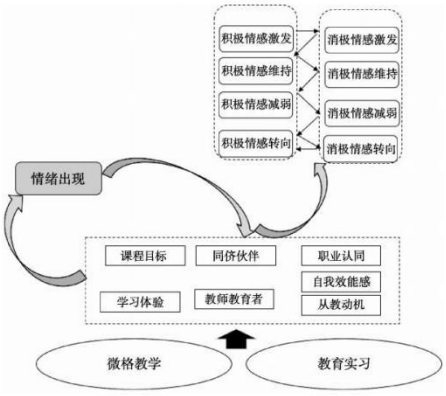


图1　研究分析框架

三、研究方法

（一）研究对象

本研究选用B大学面向“未来”的学士后教师培养项目（简称Future-tep），它有一个完整系统的实践学习体系。本研究选用微格教学、教育实习作为数据收集场域，选用29名师范生为研究对象，年龄在23～25岁之间，均为女性，其中14位同学本科为师范类，进入Future-tep前只有一位同学有超过一年的小学工作经历。

（二）数据收集与分析方法

本研究使用半结构访谈法和实物收集法，每位经过2～3轮访谈，时间持续10个月。实物收集的资料主要是反思日志。研究运用情境分析法“深描”关键事件，以类属分析法对资料进行编码，通过类属分析和情境分析形成进一步分析的框架，细致描述师范生在实践学习场景中的情感及变化，逐渐梳理其从教情感变化模式。

四、研究发现

（一）积极模式——“走进学校的那一刻都是开心的”

研究中有多名师范生在实践学习场景中始终表现出热情和高涨的学习内驱力，他们“想做教师”，感受到“教师工作有意义”，期望自己对教育有所贡献。这些师范生会觉得，“每天走进学校那一刻蛮开心的，挺想做教师的，这种愿望实习后更强烈了，因为来之前什么都不会……通过实践学习感觉自己比之前更专业了”（SE14－11－11）。可以看到，在实践学习场景中师范生感知到教师职业的专业性，使师范生有“专业人”的感觉，并感受到自身职业的价值，由内而发的高涨情绪能够帮助其保持从教的热情。这种积极情感并不是师范生与生俱来的，而是在真正接触到中小学教学实践后发生的积极转变，具体表现为“工作挺有意义的”“做教师的感觉”“做教师很幸福”等。例如，“之前还没有那么强烈，想着当一个职业来做，但实习时感觉教师工作挺有意义的，尤其是与学生相处，比较开心”（SE15－I10－10）。这也说明实践学习场景是情感发生转变的重要场域，在实践学习场景中师范生与学生互动时体验到快乐，在与学生相处时体验到欣赏，在看到学生积极变化时体验到兴奋。研究还发现，拥有积极情感的师范生对自身的专业学习有更高的要求，他们不断深入地学习与思考，对学业精益求精。

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

（二）消极模式——“做教师多了压力，少了乐趣”

消极模式体现为师范生对教师职业的感受越来越消极，例如失望、沮丧和疲惫，不想做教师。本研究发现消极情感往往受到某一典型事件的影响，比如自我效能感降低、指导教师支持不足等，具体表现为“不是特别想做教师”“做老师有压力”“没有乐趣”等。如有些师范生认为微格教学被安排在第一学年对他们来说是一大挑战，原因在于还不知道教学真正样子的时候，为了完成微格教学，讲课会变成背诵讲课稿的过程；又因为没有真正的学生，完全没有了师生间的互动乐趣，于是教学变成了一件无聊的事情。就像“我以前想做老师，又觉得做老师有乐趣，经过微格教学后，发现教学更多是在背稿子，现在我觉得做老师多了很多压力，少了很多乐趣”（SC23－I17－17）。当师范生认为教学更多是认知层面的记忆，而不是师生间各种可能性的互动时，没有任何教学经验的师范生先入为主地将教学简单化为背诵讲课稿，这样教学的确是少了乐趣。同样，这种消极情绪还发生在师范生没有形成学习共同体时，如一位师范生描述了他们一行四位同学进入实习学校，因为自己与同侪的交流与合作不顺而选择独行，后来发现有些事情不便与指导教师说，但又没有其他排解通道只能闷在心里，导致消极情绪累积，一度出现“焦虑”“烦躁”“无聊”的情绪，最终影响了从教选择。

（三）正向转折模式——“学着学着觉得还挺有意思”

实践学习场景中师范生的从教情感经常历经变化，其中当积极情感被激活，由消极情感转变为积极情感时，称之为正向转折模式。如“可能刚开始选专业的时候，我只确定了学英语，但没有确定以后是不是要英语教学。实习之后，学着学着觉得挺有意思，老师触及学生的心灵，很有意义，慢慢我越来越坚定地走英语教学这条路”（SE26－I7－7）。再比如有些师范生在面对挑战性任务时会感到自己能力不足，但当通过外在支持和努力得以成功完成任务时，情感体验也随着问题的解决而变得积极起来。有一位师范生描述了她在一所高中首次上课的经历：很焦虑、“担心被学生问倒”、不能很好地管理班级，因此备课时她积极向他人求助。在此过程中自己不仅获得了认知支持，也获得了情感支持，当顺利完成教学并得到认可时，“开心到飞起来了”（SE9－I30－32），这种高峰体验帮助她对做教师从“没有感觉”到感到“挺骄傲”（SE9－I30－36）。可以看到，成功的解决问题，由此产生的效能感成为这位师范生情感正向转折的原因。追踪发现，她会更加积极主动地与指导教师交流，各方的反馈又进一步强化了高峰体验，并成为激励其不断向上、向前发展的隐形力量。

正向转折还发生在师范生感受到教师职业的崇高性和责任感时，师范生会表现出“激动”“兴奋”等情绪，并被激发出做教师的使命感。例如，“刚开始时我觉得教师是份工作而已，后来在实习中与 Y 老师接触，Y 觉得教师要有一种理念：促进教育公平、对学生一视同仁。她的这种特别纯粹的、爱学生、爱教育的、公正的教育理念很打动我，我认为以后也要做这种老师，不止当成一份工作，更是影响学生，造福社会的使命感”（SE24－I32－32）。可以看到，导师的指导帮助师范生跳出教育现场的具体细节，感悟到背后的责任感与使命感并达成了情感的升华，而这种积极体验成为从消极情感转变为积极情感的触发因素。

（四）负向转折模式——“活力满满到心力交瘁”

在负向转折模式中消极情绪蔓延，师范生的从教效能感逐渐降低并转为消极情绪。例如，“刚开始实习时对教师、对教学充满了一腔热血……后来感觉自己动机不断降低，会认为自己之前是盲目自信……尤其和同学相比，包括板书、教态各方面很有差距，自己各个方面好像都不能让人满意，也越发认为自己胜任不了这份工作”（SE26－I15－15）。

另外，当课程要求超过了师范生可能达到的水平时，师范生可能会因为学习努力未果而自暴自弃。就像“我不想当老师了，动机变得不怎么强，因为学校要求很高，好老师需要知识面比较广，什么美学、语言学这些东西底子要比较好，上课要生动有趣，这些我达不到，现在很焦虑，心力交瘁，慢慢就不太想了”（SC2－I6－36）。可以看到，师范生作为成人，在学习如何做一名教师的过程中所经历的挫败感，演绎了与中小学生相似的学习体验。师范生的这种消极情绪往往来自于学习受挫而形成的低效能感和无力感，使师范生觉得“自己不是教书的料”。

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

（五）随波逐流的平淡模式——“做什么工作都一样”

与两种转折模式不同，随波逐流的平淡模式是师范生的从教情感没有表现出一种很明显的变化，并没有因为实践学习而经历情感的起伏变化。比如，“我觉得可能直到现在也没有很强烈想做一名教师，但是我想不出如果不做教师，我能干什么。也是遵从家里人的意愿，因为父母、周围的亲戚会说现在国家重视教育，做教师挺好”（SE27－I18－I8）。教师成为不知道能做什么的最后选择，而这些更多是来自外界赋予在师范生身上的“适合”：家长的意愿、较长的寒暑假、相对还不错的待遇等。后续的追踪可以看到，这些外在动机难以引起师范生为了提升高质量的专业素养而进行有意义的深度学习。同样的，也因为没有长期的学习投入，难以在教学中经历丰富的情感体验。

综上，师范生在实践学习场景中形成了五种从教情感变化模式，如图2所示。积极模式是持续的积极从教情感。除此之外，师范生在实践学习中经历了不同的情感转折变化模式、消极模式以及平淡模式，在这些转折变化模式中，情感在积极和消极基调之间起伏变化。研究发现，转折变化模式可能对外界的干预更敏感，因为每个转折点都预示着启动正向转折或者负向转折的可能性。如果获得足够支持，可能会保持积极情感或转向积极情感；如果支架不足，情感可能会发生负向转折或形成消极模式。

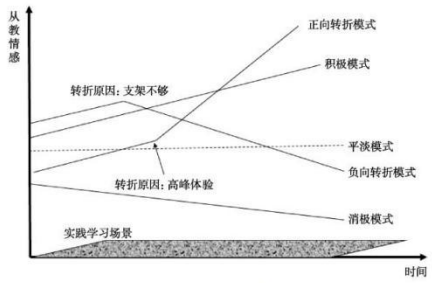


图2　实践场景中师范生从教情感变化模式类型

五、讨论与建议

参与本研究的师范生在实践学习场景中经历了五种不同的从教情感变化模式：积极、消极、正向转折、负向转折和平淡模式，这些研究发现在丰富了对师范生情感新理解的同时，也揭示了师范生的从教情感受自身与学习环境之间复杂动态关系的影响。

（一）师范生的积极体验能够促成师范生积极的从教情感模式

积极的从教情感模式包含了大量的激活因素，如喜欢与学生打交道、看到学生积极变化时感到兴奋，这正是劳蒂（Lortie）所说的精神报酬（psychic reward）。[22]除此之外，师范生获取新知识和技能带来的成就感，也是积极情感形成的重要因素。本研究中师范生在实践学习场景中的积极学习体验、“我能够成为优秀教师”的信心，显示出高度的自我效能感，进而影响师范生的情绪表现，这加强了自我效能感与情感之间的联系。[23]

自我效能感代表了认知领域的动机取向，以往研究表明，师范生的实践学习经历对其自我效能感的发展非常重要，因为它提高了师范生从事教学的信心，并影响了其留任教师职业的意愿。[24]而师范生较高的自我效能感得益于教师教育者的鼓励、学生的良好反应和师范生学习投入所带来的积极学习体验。这进一步回应了班杜拉提出的“绩效成就”，即提高自我效能感的重要因素是“积极经验”。[25]在本研究中具体表现为师范生在学习过程中的成功体验，又经过教师教育者的肯定与鼓励得到进一步的强化。另外本研究还表明，师范生所经历的大部分积极情绪与学校中的学生有关，他们在与学生互动时感到快乐，对他们与学生的关系感到满意。而且还发现，那些经历了更多积极情感体验的师范生可能会产生更多的想法和策略，这些想法和策略可以帮助他们发展广泛的应对技能，如更客观地看待教学情境，运用不同的方法、策略解决问题，并增强深度学习的内驱力等。因此在实践学习场景中保持师范生积极的情绪唤醒具有重要的意义。

（二）实践学习场景中师范生从教情感变化模式的发展受多种因素的互动影响

师范生的情感不是固定的，而是一个不断发展和变化的过程，且具个体差异性。[26]研究中有一部分师范生表现出正向转折与负向转折的情感模式。究其原因，若能获得有力的情感支持则可能发生正向转折；反之，会产生负面情绪，久而久之则发生

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

负向转折。因此，引起正向转折的事件可被理解为师范生在最近发展区工作的情绪指标。相反的，师范生在实践学习场景中对教师教育者、同伴等有过高的期望或获取的支架不足时，则会发生负向转折，长时间的负面情绪会增强不愿意努力的意愿，从而降低学习的参与度，进而对教师工作有挫败感，这与以往研究结论一致。[27]由此可见，来自教师教育者的反馈与指导、同伴的情感支持等支架成为影响师范生情感发生转向的重要因素。因此，在实践学习中培养师范生的自我效能感，保持其从教自信心与学习成就感，以及采取合适的措施帮助师范生积极应对消极情感，是教师教育者亟待采取的行动。

本研究还发现，师范生从教情感模式的变化在很大程度上能够预测其对职业认同的变化。同时，这也是双向的过程，师范生对教师身份的不认同会增强他们的消极情感体验，并带来边缘化感受和情感挣扎。[28]正是由于师范生的情感与实践学习场景中的各种因素交错在一起，他们的情感变化模式既相对稳定又在发展变化之中。值得注意的是，不断变化的情绪情感可能会增加学习疲劳的风险，这启示教师教育项目需要创建情感最优的、支持性的学习环境。

（三）教师教育者应正视并动态理解师范生消极的从教情感

研究发现，在实践学习场景中师范生会因为学习的复杂性和实现目标的不确定性而感到焦虑，也会因为班级管理而无助，还会因为公开课而紧张。研究认为，消极情感持续的时间长于积极情感持续的时间。[29]但需要看到的是，当遇到新的或不利的情境时，这本身也是一种好的学习条件。那么如何将问题转换为新的学习起点，是知识重组的过程，也是情感调试的机制问题。本研究发现，有时候这种消极状态可能只是一时表现，对于学习者来说是一种暂时的“休息”。有研究表明，如果负面情感仍然与长期的学习目标匹配，那么它仍然会对学习者的学习有一定促进作用，[30]也就是这种消极模式也许不是一定有问题的。研究认为，实践学习中“困惑”“犹豫”“尴尬”等状态在有意义的学习中扮演着重要的角色，因为这种状态会使得师范生不得不先停下来反思刚刚经历的学习活动。[31]这可能成为师范生深度反思的有效促进因素。

因此，良好学习效果的达成需要包括实践导师在内的教师教育者敏锐的观察力，及时洞察师范生的学习状态，并协助他们进行转变；同时指导还需在符合师范生能力且具有一定挑战性的范围内。另外，在第一阶段的大学教师教育课程中，也需要设置情绪管理等课程。[32]对于教师教育者来说，帮助师范生理解他们的情感体验，创造一个能让师范生表达、分享情绪的相互信任的安全环境也很重要。最后，教师教育项目不仅要以培养师范生的知识、技能为目标，而且要以培养师范生良好职业认知为目标，让师范生在对教师职业有深入了解的基础上内生出积极的情感。毕竟，只有爱才能赢得爱。

[参考文献]

[1] ANTTILA H, PYHÄLTÖ K, SOINIT, et al. How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education [J]. *Social Psychology of Education*, 2016, 19 (3): 451 - 473.

[2] ROWE A D, FITNESS J, WOOD L N. University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning [J]. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2015, 28 (1): 1 - 20.

[3] MANUEL J, HUGHES J. It has always been my dream: Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach [J]. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 2006, 10 (1): 5 - 24.

[4] KORTHAGEN F, WUBBELS T. Learning from practice [M]//KORTHAGEN F. *Linking Practice and Theory*. New York: Routledge, 2008: 32 - 50.

[5] STAVROULA K. Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education [J]. *Educational Studies*, 2009, 35 (3): 349 - 360.

[6] 陈煦海，刘豪，姬雅静. 师范生情绪能力现状与培育方法探析 [J]. 上海教育科研，2020 (9): 24 - 27.

[7] 李亚娟. 觉醒情感：师范生情感教育价值与路径分析 [J]. 江苏高教，2020 (4): 105 - 109.

[8] GREENLEAF R K. The adolescent brain: Still ready to learn [J]. *Principal Leadership*, 2002, 2 (8): 24 - 25.

[9] POULOU M. Student teachers' concerns about teaching practice [J]. *European Journal of Teacher Education*, 2007, 30 (1): 91 - 110.

[10] BRITZMAN D. Teacher education as uneven development: Toward a psychology of uncertainty [J]. *Interna-*

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

tional Journal of Leadership in Education, 2007, 10 (1): 1 - 12.

[11] KETONEN E, LONKA K. Do situational academic emotions predict academic outcomes in a lecture course? [J]. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2012, 69 (24): 1901 - 1910.

[12] KELLER M M, FRENZEL A C, GOETZ T, et al. Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study [M]//PAUL W, RICHARDSON. *Teacher Motivation: Theory and Practice*. New York: Routledge, 2014: 69 - 82.

[13] RYAN R M, DECI E L. Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, socialdevelopment, and well-being [J]. *American Psychologist*, 2000, 55 (1): 68.

[14] SMITH C A, LAZARUS R S. Appraisal components, core relational themes, and the emotions [J]. *Cognition & Emotion*, 1993, 7 (3 - 4): 233 - 269.

[15] FRIED L, MANSFIELD C, DOBOZY E. Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research [J]. *Issues in Educational Research*, 2015, 25 (4): 415 - 441.

[16] HARGREAVES A. The emotional geographies of teaching [J]. *Teachers' College Record*, 2001, 103 (6): 1056 - 1080.

[17] TIMOŠTŠUK I, UGASTE A. The role of emotions in student teachers' professional identity [J]. *European Journal of Teacher Education*, 2012, 35 (4): 421 - 433.

[18] MASON J. Learning from experience in mathematics [M]//BOUD D, COHEN R, WALKER D. *Using Experience for Learning*. Milton Keynes: Open University Press, 1993: 15.

[19] VERDUYN P, DELVAUX E, VAN COILLIE H, et al. Predicting the duration of emotional experience: Two experience sampling studies [J]. *Emotion*, 2009, 9 (1): 83 - 91.

[20] VERDUYN P, VAN MECHELEN I V, TUERLINCKX F. The relation between event processing and the duration of emotional experience [J]. *Emotion*, 2011, 11 (1): 20 - 28.

[21] ANTTILA H, PYHÄLTÖ K, SOINI T, et al. From anxiety to enthusiasm: Emotional patterns among student teachers [J]. *European Journal of Teacher Education*, 2017, 40 (4): 447 - 464.

[22] LORTIE D C. *School teacher: A Sociological Study* [M]. Chicago: The university of Chicago Press, 1975: 10.

[23] LINNENBRINK-GARCIA L, ROGAT T K, KOSKEY K L K. Affect and engagement during small group instruction [J]. *Contemporary Educational Psychology*, 2011, 36 (1): 13 - 24.

[24] ANDREW, MICHAEL D, SCHWAB, et al. Has reform in teacher education influenced teacher performance? An outcome assessment of graduates of an eleven-university consortium [J]. *Action in Teacher Education*, 1995, 17 (3): 43 - 53.

[25] BANDURA A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change [J]. *Psychological Review*, 1977, 84 (2): 191.

[26] BEIJAARD D, MEIJER P C, VERLOOP N. Reconsidering research on teachers' professional identity [J]. *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20 (2): 107 - 128.

[27] GOETZ T, FRENZEL A C, HALL N C, et al. Types of boredom: An experience sampling approach [J]. *Motivation and Emotion*, 2014, 38 (3): 401 - 419.

[28] TRENT J. Why some graduating teachers choose not to teach: Teacher attrition and the discourse-practice gap in becoming a teacher [J]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2019, 47 (5): 554 - 570.

[29] BRANS K, VAN MECHELEN I, RIMÉ B, et al. The relation between social sharing and the duration of emotional experience [J]. *Cognition and Emotion*, 2013, 27 (6): 1023 - 1041.

[30] TAMIR M. What do people want to feel and why? Pleasure and utility in emotion regulation [J]. *Current Directions in Psychological Science*, 2009, 18 (2): 101 - 105.

[31] KOSTIAINEN E, UKSKOSKI T, RUOHOTIE-LYHTY M, et al. Meaningful learning in teacher education [J]. *Teaching and Teacher Education*, 2018, 71: 66 - 77.

[32] JENNINGS P A, GREENBERG M T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes [J]. *Review of Educational Research*, 2009, 79 (1): 491 - 525.

(本文责任编辑：吴　娱)

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

附件 33：基于情感路径的班主任职业幸福感提升策略研究

基于情感路径的班主任职业幸福感提升策略研究

朱小爽

[摘　要] 班主任职业幸福感的提升不仅促进教师心理健康，还有利于学校德育工作深化和师生关系积极发展。班主任职业幸福感的获得不能单纯依赖物质资源的供给，情感资源的滋养也十分重要，它能为教师提供成长与幸福的力量。因此，本文将基于情感路径分别从自我、工作、制度及文化四个层面构建班主任职业幸福感提升策略。

[关键词] 职业幸福感　班主任　情感劳动
DOI:10.16704/j.cnki.hxjs.2024.25.041

教师的职业幸福已成为关系教师队伍长效稳定和高质量建设的重要议题。2018 年国务院颁布《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的实施意见》，提出关心教师身心健康，克服职业倦怠，激发工作热情，让广大教师在岗位上有幸福感、事业上有成就感、社会上有荣誉感，使教师成为让人羡慕的职业。在中小学教师群体中，班主任作为德育的主要实施者，是实现立德树人根本任务的关键力量，其工作对于促进学生全面发展具有不可或缺的作用。班主任职业幸福感的提升，不仅关乎教师个人的心理健康，更与教育教学质量的提升、学校德育工作的深化以及学生全面发展的促进具有密切关系。

一、基于情感路径提升班主任职业幸福感的必要性

（一）情感是贯穿班主任职业幸福感内涵的核心元素

教师幸福感最初作为职业倦怠的对立面而被关注，逐渐发展为一个复杂的多维概念。（柳海民、郑星媛，2021）对幸福感内涵的研究主要围绕两个取向：一是侧重于愉悦情绪体验的主观幸福感，二是聚焦于潜能实现与意义获取的心理幸福感。（彭怡、陈红，2010）这两种取向共同构成了班主任职业幸福感的多维内涵。幸福应是“快乐与意义、享受与发展”的统一，对班主任职业幸福的理解也应整合主观幸福感与心理幸福感。

班主任在班级管理中需要与学生建立情感联结，帮助学生成人成长。一方面，他们的职业幸福感来源于日常工作中教学相长的喜悦、工作完成的轻松和教育成果被认可的成就感，即主观幸福感中的愉悦情绪体验。这些积极情绪是一种即时型情绪体验，构成了班主任职业幸福感不可或缺的基石。同时，班主任的职业幸福感也蕴含于在教育工作中不断挑战自我、发挥潜能，创新教育方法，实现个人与社会价值，即心理幸福感中意义的体现。这种幸福感超越了简单的快乐与享受，是一种积淀型心境体验，更多地体现为一种宠辱不惊的平和、自我价值实现的满足和对教育事业的热爱与执着。

在这两个层面的幸福感中，情感始终贯穿其中，成为连接主观愉悦与心理满足的纽带。班主任的每一次成功教育、每一次与学生的灵魂碰撞、每一次对教育问题的深刻反思，都会触发丰富的情绪情感。这些情感不断累积，积淀为他们对教育工作的热爱与追求，并获得长久稳定的精神富足。

简言之，班主任的职业幸福感是即时愉悦情绪与积淀精神满足的融合，情感是其内涵的核心元素，即班主任的职业幸福感是指班主任在教育工作中发挥自身潜能，实现自我价值而产生的积极的情绪情感体验。（刘鲁曼、王秀玲，2021）

（二）情感是塑造和维持班主任职业幸福感的重要力量

情感是教师教育和学生发展的重要影响因素，是班主任工作中不可回避的话题，教师情感在建立师生关系、推动师生发展、提高教育质量方面具有重要作用。情感劳动“使教师情绪和学生、工作紧密地联结起来”，让班主任可以在学生发展和职业成就中获得情绪愉悦和自我实现。但这也让他们更易受到情绪影响，过度和不当的情感劳动很可能导致班主任情感枯竭，对教育工作失去热情，产生职业倦怠，降低幸福感。（尹弘飚，2009）

情感不仅是班主任职业幸福感核心内涵的体现，更是塑造和维持幸福感的重要力量。“积极心理学之父”塞利格曼的幸福人生五元素理论（Positive Emotions、Engagement、Relationships、Meanings、Achievement、

中国知网　https://www.cnki.net

PERMA）中，获得幸福的首要元素即积极的情感，因为它是一种个体能掌握的主观力量。班主任可以通过调整认知模式来唤醒积极情感，从而在职业生涯中收获更多的幸福感。按照斯宾诺莎的情感哲学理论，通过将被动感性的情感转化为主动理性的情感，班主任不再是被动的负面情绪承受者，而是能够主动改善自己的情感状态，应对工作中的挑战与压力，并将其转变为在教育道路上体验到的成长喜悦与自我实现的幸福。

（三）情感乏力是提升班主任职业幸福感的现实困境

经济合作与发展组织（OECD）在2020年的重要举措——将教师职业幸福感测评纳入PISA项目，彰显了国际社会对教师职业幸福感的重视；我国也开展了一系列教师职业幸福感的调查研究，但反映的现实状态不容乐观。近20年，我国教师主观幸福感在逐年下降。（辛素飞等，2021）班主任作为教师群体中工作负担与职责最重的岗位，职业幸福感面临严峻的情感挑战。情感资源的滋养极为重要，因为如果没有充盈、主动的情感，教师就不能具有成长与幸福的力量。因此，我们需要重新审视对班主任的支持策略，将情感因素置于核心，以更全面地提升班主任的职业幸福感。

二、基于情感路径提升班主任职业幸福感的策略

（一）自我层面：积极自我调节，善用情感劳动策略

在教育实践中，班主任需充分调动情感，依据教育规律和师德要求来管理自己的情绪感受和表达，以实现学生管理、道德教育的目标，这就是其情感劳动过程。情感劳动策略主要包括表层扮演、深层扮演和真实表达三类。（Yin H，2016）以新班级的建立为例，班主任在确立班级规则的过程中，刻意保持一种严肃的面貌，甚至在学生违反规则时，会采取一种伪装的愤怒，以让学生认识到问题的严重性，从而有助于未来班级管理的顺利进行。这种策略即为表层扮演，教师在这种情况下可能并没有真实的愤怒情绪，而是通过外在伪装的情感表现来达成管理的目的。有时教师也需要压抑自己的情绪，如面对学生当面顶撞，教师通过深呼吸等方式保持冷静，以抑制自己的愤怒情绪，避免冲突升级。这也是一种表层扮演的策略，即不改变内心情感，仅仅调整外在的情感表达行为。虽然表层扮演策略在特定情境下能够帮助教师迅速展现出符合期待的情绪反应，以满足教学或管理需求，但这种频繁的、表面的情绪伪装和持续的内心情感压抑，都会让教师感到身心耗竭。而深层扮演和真实表达则是对教师职业幸福的长远发展更为有利的策略。

深层扮演策略是指教师通过认知调整，使所要求的情绪内化为真实的情感体验，从而进行合适的情绪表达。班主任的工作内容繁杂、工作难度大，每天都有艰巨的任务要处理，因而班主任常感到工作压力大。然而，若班主任能够调整自己的认知视角，将班主任工作视为专业发展的机会，那么原本的压力便可能转化为推动自己前进的动力。例如，当班主任用研究探索的态度看待班级管理的难题，把它看作教育创新的机会，就可以把原本的焦虑转化为对教育工作的热爱与乐趣。同样，在面对公开挑衅的学生时，若班主任能够运用自我说服的方式，将学生视为正在成长、尚未成熟的孩子，便能心态更平和宽容地对待学生，从而更容易化解自己的消极情绪。

如果班主任自我严格要求，通过持续的认知调整提升专业素养与教育理念，将关心学生的职业要求内化为自身行为准则，并始终将学生的成长置于首位，那么班主任在进行情感表达时，将自然流露出对学生的真挚关爱与适宜的教育情感，即使用了真实表达策略。如有的班主任将学生看作自己的孩子，真诚地表达对他们闪光点的喜爱，又或者对他们不当行为习惯的着急与关切。这种基于深厚情感的真实表达，不仅促进了师生关系的积极发展，还能使班主任收获职业幸福。

（二）工作层面：深化情感引领，加强情感领导力建设

灵活运用情感劳动策略可以提升班主任获取职业幸福的内在情感资源，而塑造工作中情感关怀的氛围则是丰富工作情感资源的有效途径。校长重视学校中的人际关系和情感氛围，加强情感领导力建设，是营造温暖的情感支持氛围的关键。校长在开展工作时，可以积极采用沟通协商的方式，主动关心班主任工作和生活上的困难，满足其情感上的需要。如当班主任遇到家校沟通困难、棘手学生时，校长不能一味地只关注“问题是否解决”的工作结果，还要关怀班主任在此过程中所承受的压力，并提供情感与实践支持。同时，校长也需要不断提高自身的社会情感能力，以准确识别班主任的情绪状态以及教师之间的关系状态，并有效地调节班主任的情绪以及他们与同事之间的关系。在校长发挥情感引领的基础上，学校内部也应积极营造一种以情感为纽带的工作环境，通过增强教师之间的相互支持来构建更加浓厚的情感关怀氛围。例如，学校可以定期组织团队建设活动，为班主任搭建自由分享工作经验、交流问题的平台，促进彼此之间的理解信任和资源链接。校长的情感领导与同事间的情感支持，将共同为班主任塑造一个心理安全的氛围。这种心理安全感有助于班主任反思自己的情感工作，获取工作情感资源，从而改善

中国知网 https://www.cnki.net

情感劳动策略，最终获得职业幸福。

（三）制度层面：确立情感规范，促进学校情感环境良性发展

学校情感规范是对班主任应具有什么情感、如何表达情感的明确指导，应体现教师个体需求与职业要求的平衡。

一方面，班主任的职业情感应受到师德规范的制约，班主任需深刻理解并践行规范中对于情感体验与表达的具体要求，如班主任通常被明确要求以爱、关怀等积极情感面对学生，促进学生成长。然而，在教育实践中也存在着教师可以运用消极情感让学生慑于自己的权威以便于管理的潜规则。这种模糊地带的存在，让班主任在情感实践中常常感到困惑与挣扎，如何在尊重学生与有效管理之间找到平衡点，成为班主任的情感两难问题。因此，学校及有关部门应将情感的“潜规则”置于明面，通过制定清晰、具体的情感管理指南，为班主任提供明确的情感准则。同时，加强班主任的情感能力培训，提升其对情感规范的认识，帮助他们掌握适度运用情感的能力。

另一方面，学校对班主任的情感要求也应更加人性化。不应仅将班主任视作完成教育任务的工具来要求其情感体验与表达，而要关注他们作为“人”的情感需求。情感带有“私人”属性，其作为个体生存与发展的重要能量，不应被长期忽视或过度消耗。若忽视班主任的情感需求，任由其陷入情绪失调，将不可避免地导致其情感倦怠的产生，进而可能引发“失德”行为。因此，学校、社会应正视班主任的情感，对教师情感规则的制定应体现人文关怀，并从制度、管理上给予班主任情感支持，促进学校情感环境良性发展。只有班主任具有充盈而协调的情感，才能成为更加完整、更加幸福的人，从而更好地承担起教育的重任。

（四）文化层面：根植“情本体”文化土壤，构建情感文化生态

情感不仅是个体内部的心理体验，更体现着宏观的社会文化建构。（Zembylas, 2007）因此，对教师职业幸福的理解与促进，不能仅局限于其个人的心理状态或职业满意度，而必须将其置于更广阔的社会文化背景下进行考量。儒家文化代表着中华文化的核心思想，是中国人探索生命意义、追求人生幸福的重要学问，也是一种基于“情感本体”的情感关怀思想。从班主任自身来说，通过研读儒家经典，撰写反思日志，能够“向内看，向前走；明大道，立师德”，在持续的自我反思与修行中，获得个人成长与幸福体验。（王文静等，2020）这一过程不仅是个人修养的升华，更是通过“修己达人”的实践，在陪伴学生成长中收获职业满足与喜悦。从学校管理与制度建设角度来说，也应深度融入儒家“仁爱”思想的精髓，构建一个充满人文关怀与情感支持的教育生态。从社会视角来说，应弘扬“尊师重教”的传统文化，赋予教师情感劳动以应有的价值认同，构建一个更加和谐、尊重的教育文化生态，让每一位班主任都能在积极情感的浸润中，享受教育的幸福与意义。

综上所述，班主任能够通过善用情感劳动策略来挖掘内在情感资源，校长的情感领导与同事间的情感支持可以丰富工作情感资源，确立班主任的情感规范则可以明确制度情感资源，而儒家经典则提供了深厚的文化情感资源。在情感资源的滋养中，班主任的职业幸福也会油然而生。

参考文献：

[1] 柳海民，郑星媛．教师职业幸福感：基本构成、现实困境和提升策略 [J]. 现代教育管理，2021(9): 74−80.

[2] 彭怡，陈红．基于整合视角的幸福感内涵研析与重构 [J]. 心理科学进展，2010,18(7): 1052−1061.

[3] 刘鲁旻，王秀玲．中小学教师职业幸福感现状调查及提升策略研究——基于 S 省 8 地市调查数据的实证分析 [J]. 中国成人教育，2021(6): 23−29.

[4] 尹弘飚．教师专业实践中的情绪劳动 [J]. 教育发展研究，2009,28(10): 18−22.

[5] 辛素飞，梁鑫，盛靓，等．我国内地教师主观幸福感的变迁 (2002~2019)：横断历史研究的视角 [J]. 心理学报，2021,53(8): 875−889.

[6]Yin H. Knife-like Mouth and Tofu-like Heart: Emotion Regulation by Chinese Teachers in Classroom Teaching[J]. *Social Psychology of Education: An International Journal*. 2016,19(1): 1−22.

[7]Zembylas M. Theory and Methodology in Researching Emotions in Education[J]. *International Journal of Research & Method in Education*. 2007,30(1): 57−72.

[8] 王文静，杨一鸣，李娜，等．教师幸福感提升的路径探寻——基于儒家经典的教育干预研究 [J]. 中国教育学刊，2020(11): 79−84.

注：本文系北京市教育委员会社科计划项目“基于情感路径的北京市中小学教师幸福感影响因素研究”（项目编号：SM202210028001）的阶段性研究成果。

（作者朱小奕，首都师范大学教师教育学院讲师，心理学博士）

中国知网 https://www.cnki.net

附件 34：情感劳动研究的模型比较-兼论教师如何改进情感实践

情感劳动研究的模型比较

——兼论教师如何改进情感实践

田国秀，朱小爽，张紫涵

（首都师范大学教师教育学院，北京 100048）

[摘要] 教育是一项情感实践，需要教师付出大量的情感劳动。阿莉·拉塞尔·霍赫希尔德首创的“情感劳动”概念及相关理论引发丰富的后续研究。格兰迪、托特泰尔、博尔顿和哥伦布四位学者分别从情感劳动策略的完善、情感劳动过程的细化、情感劳动动机的探究、情感劳动行为的识别视角建构情感劳动模型，在操作取向、动机探究和关系思维三个维度上对情感劳动理论进行推进。这种情感劳动理论发展的动向提示教师以过程性、关系性、文化性视角审视情感劳动：提升文化敏感度，情绪情感表现要因地制宜；增强动机觉察力，情绪情感处理要理性客观；提高行为适切性，情绪情感运用要因势利导。

[关键词] 情感劳动；模型比较；教师情感实践

中图分类号：G650 文献标识码：A 文章编号：1003-7667 (2024) 08-0057-10

DOI：10.20013/j.cnki.ICE. 2024.08.06

20世纪70年代以来，“情感转向”的强劲之风席卷西方人文社会科学界。1983年阿莉·拉塞尔·霍赫希尔德（Arlie Russell Hochschild）出版《心灵的整饰：人类情感的商业化》一书，首创情感劳动概念及表层扮演、深层扮演等理论观点。其后，多种情感劳动模型先后出现并形成接续与对话，这一过程内嵌着情感劳动理论的不断深化，为指导实践、改进实践、创新实践提供重要启示。

霍赫希尔德将情感劳动定义为“员工为在顾客面前表现出可见的脸部表情或身体姿势，致力于心理调节与控制，以获取交换价值的一种劳动方式”[1]。该定义表明，情感劳动是员工在工作场域进行、指向服务对象的情感调节，目的在于让服务对象满意。服务对象满意，才能为组织赢得声誉和利润，为员工自己赢得报酬。为此，员工必须对自己的感受和情绪进行调整，即使内心不悦，也不能流露，这其间含有的自我调节、情绪管理就是情感劳动。因此，情感劳动具有三个特征：一是员工以面对面或声音互动的方式与顾客接触；二是员工的目的在于使顾客产生某种情绪状态或情绪反应；三是雇主通过训练、监督等方式，对员工的情感活动进行适当程度的控制与约束。可以看出，情感劳动是一个复杂过程，涉及多个主体，影响因素繁杂，研究者从不同视角、不同因素、不同环节切入，形成丰富的研究模型。

一、情感劳动研究的四种模型

来自心理学、社会学、管理学等不同背景的研究者，分别从情感劳动策略的完善、情感劳动过程的细化、情感劳动动机的探究、情感劳动行

作者简介：田国秀，女，首都师范大学教师教育学院教授；
朱小爽，女，首都师范大学教师教育学院讲师；
张紫涵，女，首都师范大学教师教育学院硕士研究生。

中国知网 https://www.cnki.net

为的识别等视角，拓展并深化着这一研究领域。

（一）格兰迪的阶段模型

20世纪90年代，阿莉西亚·安·格兰迪（Alicia Ann Grandey）在星巴克做兼职时，霍赫希尔德在《心灵的整饰：人类情感的商业化》一书中探讨的情感劳动问题引发她对自己劳动属性的思考。后来，她撰写博士论文、竞聘学术岗位的过程中都遇到情感劳动与情感调节的重叠问题，这是促使其采用情感调节理论解读情感劳动架构的直接原因。

格兰迪采用的是詹姆斯·格罗斯（James Gross）的情感调节模型，个体被情境刺激并作出情感反应，包括前因调节和反应调节两个阶段。前因阶段是个体针对情感诱因进行的调节，包括四种策略：情境选择（situation selection）、情境修饰（situation modification）、注意转移（attention deployment）和认知改变（cognitive change）。反应阶段是个体对情感反应进行的调节，不涉及深层认知，主要调节的是外部情感表现，也包括四种策略：增强（intensify）、减弱（diminish）、延迟（prolong）和加速（curtail）。[2]格兰迪认为，前因阶段相当于霍赫希尔德所提出的深层扮演过程，反应阶段相当于表层扮演过程，由此结合情感调节与情感劳动，提出新的情感劳动模型（见图1）。[3]

情感劳动面对复杂多变的情境因素，格兰迪将员工身处的复杂情境进行划分，主要包括组织因素和个人因素两个部分。组织因素即员工工作自主性、主管支持、同事支持；个人因素包括性别差异、情感表达、情商、自我监控与情感状态（积极/消极）。上述因素的交互作用，刺激员工面对情绪事件产生情绪，影响员工情绪的互动频率、持续时间、情感类别以及对组织情绪规则的回应。因素的复杂性、情境的动态性、交互的多样性需要员工审时度势，分清主次，辨别内外，适恰应对。如霍赫希尔德对深层扮演的定义："员工努力调整内在情绪感受，使自己的情感体验与工作所需的情感表现达成一致。"[4]表层扮演则是员工对自己情感反应的调整，主要表现为员工在表情、姿势、外观等方面的调节，"员工通过改变外部表情和行为状态，伪装或隐藏情绪感受，表现出工作需要的情绪"[5]。

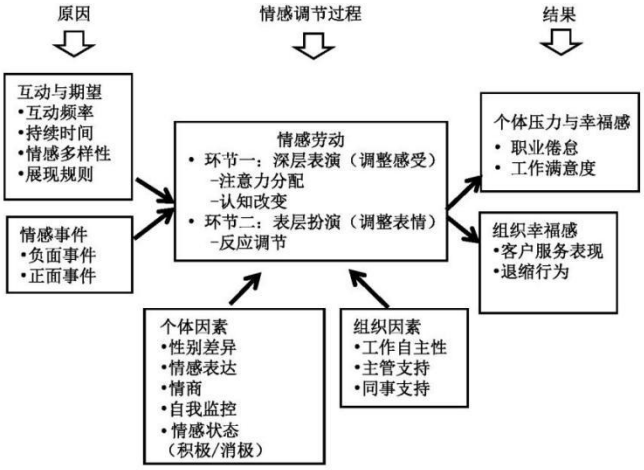


图1 格兰迪的阶段模型

资料来源：GRANDEY A A. Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor[J]. Journal of Occupational Health Psychology, 2000, 5(1): 95-110.

格罗斯的情感调节模型呈现情绪展开的过程性，这一点被格兰迪遵从，运用于对情感劳动的解析。她不但将深层扮演和表层扮演分别对应于前因阶段和反应阶段，而且还关注到情感

中国知网 https://www.cnki.net

劳动的结果，即员工个人的感受与发展、对组织的作用和影响。前者表现为职业倦怠或工作满意度，后者表现为对客户的服务和面对客户的退缩。格兰迪的研究细化霍赫希尔德情感劳动理论的操作性，以时间为轴，构成对情感劳动的阶段性描述。

（二）托特泰尔的过程模型

彼得·托特泰尔（Peter Totterdell）的模型源于对格兰迪模型的检验和完善，从“情境线索—情感体验—情感调节—调节结果”全程对情感劳动进行概念化（见图2）。[6]该模型将情境线索具体化，顾客事件或同事事件是引发员

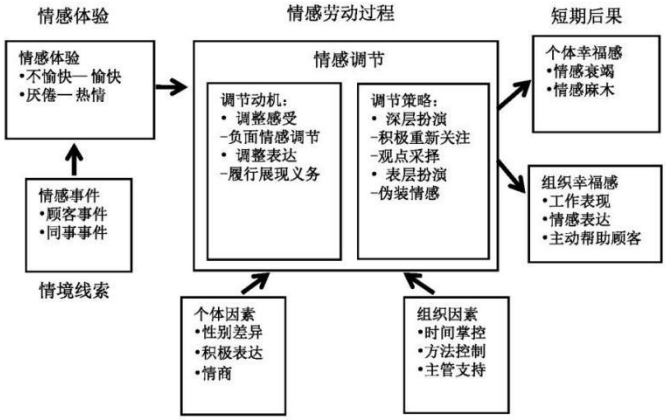


图2 托特泰尔的过程模型

资料来源：TOTTERDELL P, HOLMAN D. Emotion regulation in customer service roles: testing a model of emotional labor[J]. Journal of Occupational Health Psychology, 2003, 8(1): 55-73.

工消极情绪的诱因。改变消极情绪是动机之一，履行表达规则也是重要动机，因为员工必须依照组织规则对待顾客。这是对格兰迪模型的补充，即添加情感调节动机。托特泰尔认为，员工情感调节不仅针对消极情绪，而且也可用于中性、积极情绪，这取决于员工所处的情境。在调节策略上，托特泰尔除沿用格兰迪模型的注意转移和认知改变两种深层扮演策略外，稍做调整的是将表层扮演策略直接表述为情绪伪装。对于情感劳动的结果、影响情感劳动的个体因素与组织因素，托特泰尔基本尊重格兰迪模型的分类，仅在表述方式上有所微调，但并没有实质性改变。

与格兰迪模型相比，托特泰尔模型有三个变化。一是更关注情感劳动的全过程，将原有的两个阶段（前因阶段、反应阶段）扩充为四个环节，即情境线索、情感体验、情感调节和调节结果。二是将情感诱因明确化，直接限定为情感事件，要么由顾客引发，要么由同事引发。三是将情感调节区分为调节动机与调节策略两个部分，使情感劳动动机成为一个单独的研究话题。英国学者莎伦·博尔顿（Sharon Bolton）的研究正是聚焦在这一主题上。

（三）博尔顿的动机模型

博尔顿研究发现，隐性的社会情感规则日益被明确的组织规章所取代，使情感管理成为另一种形式的有偿工作，实际上就是“情感劳动”。组织生活具有多面性，组织是社会生活与工具理性的混合体，是理性与情感交织的地方。组织是情感的竞技场，情感管理在组织生活中扮演着重要角色，“组织为达到目的会使用各种手段，但必须承认会受到员工个人经验的干扰”[7]。此处所说的个人经验，指员工情感动机的多样性。

博尔顿认为，不同属性的组织有不同的社会定位，使员工有不同的情感动机。她对组织的

中国知网 https://www.cnki.net

分类基于两个维度：社会化程度（初级社会化、次级社会化）与工具化程度（工具理性、价值理性）。初级社会化代表社会化程度低，次级社会化代表社会化程度高，前者如家族性小作坊，后者如现代化大企业。工具理性相对注重做事的技术性，如情感劳动只是获取报酬的手段；价值理性相对注重做事的目的性，如情感劳动的目的是提升幸福感。[8]

基于上述维度，博尔顿区分出四种情感劳动动机（见图3）：表现型（presentational），为遵从社会准则进行的情感管理；慈善型（philanthropic），为表达博爱善举进行的情感管理；专业型（prescriptive），为体现专业性或行业标准进行的情感管理；经济型（pecuniary），为获得经济回报进行的情感管理。博尔顿强调，工作场域的员工具有“多重自我”，有能力选取不同的动机目的，既有单一的情感劳动也有混合性情感劳动。充分表现出员工情感实践的能动性和变通性，“如果仅仅把组织定位为只有直接控制、单纯关注利润、试图完全量化的样子，那么一定会忽视一些值得关注的要素”[9]。

（四）哥伦布的行为模型

特雷莎·哥伦布（Theresa Glomb）对情感劳动的研究侧重在概念操作化，即建立情感劳动量表，使情感劳动可观察、可测量。她认同布莱克·阿什福斯（Blake Ashforth）和罗纳德·汉弗莱（Ronald Humphrey）对情感劳动的

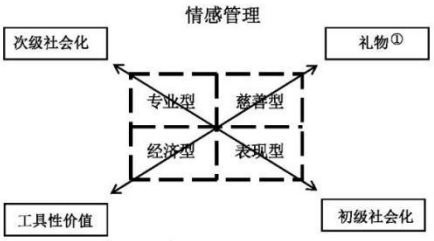


图3 博尔顿的动机模型

资料来源：BOLTON S C. Emotion here, emotion there, emotional organisations everywhere [J]. Critical Perspectives on Accounting, 2000, 11(2): 155-171.

界定：“是表现适当情感的行为（即符合表达规则）”，“更喜欢关注行为，而不是行为背后的情感假定”。[10]哥伦布认为：“情感表达行为是情感劳动最直观的部分，对情感劳动进行概念化时，关注与情感感受的相互作用具有必要性。”[11]为此，哥伦布建构的情感劳动模型（见图4），可以用是否有情感感受作为横坐标，适当的情感表现类型作为纵坐标来进行描绘，以此区分情感劳动的4个类别：象限1是适当真实表达；象限2是适当伪装表达；象限3是未感受无表达；象限4是适当抑制表达。

该模型主张，个体情感表达必须以组织规则为前提，不能由个人任意发挥。组织规则一般只允许表现积极情感，为此，象限3无法观测，不予考虑。象限1、2、4都要处理积极情感和消

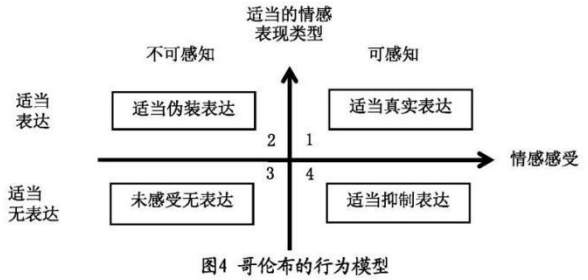


图4 哥伦布的行为模型

资料来源：GLOMB T M, TEWS M J. Emotional labor: a conceptualization and scale development[J]. Journal of Vocational Behavior, 2004, 64(1): 1-23.

①慈善型动机作为一种利他动机，表明员工具有非赢利取向。热情洋溢、耐心细致、可以不计报酬，所进行的情感劳动像礼物一般送给服务对象。

中国知网 https://www.cnki.net

极情感，由此出现6种具体策略：适当抑制积极情感的表达与适当抑制消极情感的表达；适当伪装积极情感的表达与适当伪装消极情感的表达；真实表达积极情感与真实表达消极情感。哥伦布认为员工的情感表现不外乎三种取向，即适当抑制、适当伪装、真实表达，其研究发现“经常假装积极、假装消极、抑制积极或抑制消极情感的员工，会表现出更高程度的情感衰竭”[12]。

二、情感劳动研究四种模型的比较

霍赫希尔德对情感劳动概念的界定、情感劳动策略的分类奠定情感劳动后续研究的理论起点，包括上述四种模型。仔细研读这些模型，我们发现它们与霍赫希尔德理论的对话，主要体现在三条主线上的推进：操作取向、动机探究和关系思维。

（一）操作取向，四种模型明显指向服务实践

霍赫希尔德只提出两类情感劳动策略：深层扮演与表层扮演，即便其后的阿什福斯和汉弗莱将情感真实表达补充为第三种策略[13]，但在实际工作场合中仍然不易操作化。格兰迪将格罗斯的情感调节模型引入情感劳动研究，主张深层扮演对应前因导向调节，进而延伸出四种操作化策略，即情境选择、情境修饰、注意转移和认知改变。主张表层扮演对应反应导向调节，分解为四种具体策略，即增强、减弱、延迟和加速。格兰迪对情感劳动策略的具体类型进行丰富，便于人们在工作情境中对情感劳动进行培训、实施及评估。

如果说格兰迪模型聚焦于情感劳动策略的操作化，那么托特泰尔模型在情感劳动流程的操作化上推进明显。它不仅对情感劳动策略进行细化，分解为调节动机和调节策略，而且还将情感劳动的诱发因素往前延伸两段，即情境线索和情感体验。情境线索具体到顾客起因的情感事件或同事起因的情感事件，两者对员工导致的情感体验在性质、程度、表现等方面是不同的，为探究情感调节动机提供追踪视角。另外，该模型关注的情感调节动机问题，不仅使解释和划分深层扮演、表层扮演策略更有依据，而且还延展出情感劳动研究的一个广阔空间——情感劳动动机的研究。因为之前的研究，人们只能呈现员工采用深层扮演或表层扮演，但对为什么采用一直缺乏富有力度的解释。剖析情感劳动的深层动机不仅有利于人们深刻理解情感劳动，而且也为实践者实施情感劳动梳理操作理据。

博尔顿的动机模型虽然不是在托特泰尔模型基础上的发展，在发表时间上也早于后者，但两者对情感劳动动机的关注不谋而合。因为这一问题超出操作化线索限定的逻辑，我们放在下一个问题讨论。

相对而言，哥伦布行为模型又将操作化向前推进一步。阶段模型、过程模型比较注重从心理认知部分探讨情感劳动策略，哥伦布的行为模型聚焦于心理活动的行为部分，将情感劳动定位为行为表现。通过区分情感劳动行为不但有利于深化情感劳动研究，而且更有助于在实践中对情感劳动的操作和管理进行指导。哥伦布认为员工所有的情感表现无外乎三种可能，即抑制、伪装或表达，这三种情感表现在面对积极情感或消极情感时，又组合出六种情感行为，分别为抑制积极情感、抑制消极情感，伪装积极情感、伪装消极情感，表达积极情感、表达消极情感。行为模型不失为探查情感劳动的一个简便模型，它所提供的思路，不仅让人们对情感劳动的分类一目了然，而且更便于实践部门辨别员工的情感劳动状况，并针对不同状况开展针对性评价和适切性培训。

（二）动机探究，四种模型逐渐重视深度挖掘

格兰迪的阶段模型、托特泰尔的过程模型都是从员工角度进行探讨，对个体心理活动关注较多，对组织社会属性关注较少。不过，托特泰尔的过程模型已经注意到组织背景的作用，他延续格兰迪的观点，用情感调节解释情感劳动策略。而与格兰迪不同的是，他在情感调节中增添调节动机环节，置于调节策略之前，由此说明，不同策略源于不同动机。那么，不同动机源于哪里呢？托特泰尔指出两种可能：员工履行组织规章（同事情感事件）、员工满足顾客需求（顾客情感事件）。对同事情感事件的剖析和梳理，必然进入对组织特征的探究，这一部分博尔

中国知网 https://www.cnki.net

顿在其动机模型中予以充分揭示。

博尔顿认为："传统组织观秉持的是在资本主义科层结构中注入工具理性，留给人类情感和感情的空间极其有限。"[14]然而，在以满足个性化需求为目的、具有灵活生产过程和劳动关系的后福特主义时代，组织需要通过灵活多样的生产经营和分工协作适应社会需求，"工作是生产力和利润的源泉，也是投入、幽默、悲伤和疏离的源泉"，"组织是社会生活与理性工具的奇妙混合体"，"情绪管理的原因是多种多样的：合法性、遵从性、经济性、同理心等"。[15]博尔顿站在当代社会发展的前沿，明确指出组织属性的多样性，导致从业者情感动机的多样性：有霍赫希尔德关注的经济型动机，即情感劳动具有交换价值，员工为换取报酬出卖情感；有专业型动机，员工为体现工作的专业性和赢得专业认可而管理自己的情感；也有表现型动机，员工出于遵循社会准则而管理自己的情感；还有慈善型动机，员工为表达博爱与仁慈而管理自己的情感。四种动机因组织的社会功能不同，使员工的情感动机各有侧重，这是基于组织视角思考情感劳动应有的考虑。与此同时，即使在同一组织中，"情感并不仅仅是用于交换薪酬的资源，还具有其他交换价值。员工运用情感并不只是为了组织目标，还有更多动机，员工有能力在不同的情感区域中穿梭。"[16]博尔顿的研究不仅从组织视角揭示情感劳动动机的丰富性，而且传递出员工面对组织规则时所具有的变通性和能动性，这恰好是哥伦布行为模型内嵌的思考。员工的情感劳动行为有着必然的动机基础，他们会针对组织规则的具体要求选择自己的情感表现，实质是其情感动机的显示。[17]

（三）双向关注，模型越发凸显关系思维

透过四种模型之间的观点对话、内容增减或结构修正，我们发现，研究者对情感劳动的探究涉及工作动机、影响因素、实施策略、发展结果等多个方面的内容，而对这些内容的理解，会受到他们的关注点、切入视角以及立足层次等因素的影响。

第一，个体与组织双向关注。霍赫希尔德开创情感劳动理论，但有研究者认为，她的研究过于关注员工个体的情感劳动策略，缺乏对组织整体背景的讨论，这导致研究过程的片段化和研究结论的微观化倾向。为此，不断有研究者强调，只有将个体与组织进行综合考虑，才能完整解释情感劳动的全貌。格兰迪的阶段模型和哥伦布的行为模型具有较为明显的个体取向，它们将研究焦点集中于员工个人的情感调节策略或行为。这种取向的优点是使情感劳动具体化和可操作化，缺点是因为缺少对员工所处组织背景的探查和交代，无法对策略和行为进行归因与延展。托特泰尔的过程模型带有过渡性特征，呈现出由个体取向向组织取向的转变。该模型的出发点源于对格兰迪模型的检验与修正，刚好补充格兰迪模型对组织因素的忽视。如在情境线索部分，添加同事情感事件，背景是员工履行组织规章的需要。在情感调节处增加调节动机部分，表明员工进行情感调节时必须兼顾组织因素。在情感调节结果部分，将员工情感劳动直接与组织绩效挂钩，强调组织绩效是考虑员工情感劳动策略不可忽视的指标。相比较而言，博尔顿的动机模型基本属于组织取向的研究，它采用社会化与工具化两个分类维度，在组织分类的基础上将员工情感劳动动机分为表现型、慈善型、专业型和经济型。博尔顿的动机模型明确阐述，员工的情感动机与组织的功能定位密不可分，员工不可能超越组织规章肆意表达情感，然而员工也并非被动受限于组织框架，而是会在组织规定内灵活调节四种动机的组合、程度与边界。上述分析凸显情感劳动研究中员工取向与组织取向整合的必要性。在组织背景下理解员工行为，回应员工需要；在员工行为中，探查组织特征，明晰组织目标，这是情感劳动研究的努力方向。[18]

第二，静态与动态兼顾考察。"情感是人类经验和组织生活中无处不在、不可分割的一部分。"[19]霍赫希尔德首创情感劳动理论之后，其过于静态的研究视角引起一些研究者的质疑，主要是因为其理论缺乏对组织生活、员工关系的动态解释。将静态与动态兼顾考察，在上述四个模型中都有体现。阶段模型关注到时间进程的动态，从前因和反应两个阶段区分出情感劳

中国知网 https://www.cnki.net

动更为丰富的类别，表明情感劳动会因时间节点的不同而有不同的表现形态。过程模型可以视作阶段模型的扩展版，它将前因阶段进行更细致的划分，实质上体现的是动态性的考量。在这一过程中，情境刺激在先，情绪体验在后，即情境刺激是情绪体验的先决条件，没有情境刺激就不会有相应的情绪体验。具体到情感劳动内部，该模型进一步区分调节动机与调节策略，先有动机，后有策略，同样表现出动态性的思考。

第三，心理与文化交互影响。在很长时间内，情绪情感研究被归属在心理学领域，造成情绪情感研究的“私人化”偏向。“这是一种粗俗的简化主义，忽视情感所具有的社会性和政治性话语的作用。”[20] “通过唤起如何从话语、政治、文化等多个方面界定教师情感体验的讨论，鼓励一种前所未有的对话。”[21]关注个体情感背后深厚、复杂的社会背景与文化生态，已经成为当代情感研究的共识。阶段模型、过程模型均对组织因素给予高度强调，表明组织规则、人际关系以及管理理念所蕴含的文化要素，都对员工情感劳动具有不可忽视的影响。这种影响如同种子与土壤的关系，因此解析员工情感劳动必须将其置于组织文化之中。动机模型所关注的初级组织还是次级组织、工具性组织取向还是目的性组织取向，这些本质上都是组织文化的表现形态。行为模型深含一个假设，即员工情感表达的抑制程度、抑制标准乃至抑制方式都是以组织情感规则为参照的。这些规则是组织文化的具体化，也是组织文化的一种显示方式。因而将人置于文化中，从人的角度审视文化，是情感研究的必经之路。[22]

三、促进教师改进情感实践

教育是一种情感实践，教师是情感密集型职业，需要投入大量情感从事教育教学，即情感劳动。本文梳理的情感劳动四种模型反映情感劳动理论发展的动向，提示我们以过程性、关系性、文化性视角审视情感劳动。在教育教学实践中，教师要敏锐识别自己的情绪变化，从学校整体考虑自己的定位与发展，反思自己的从教动机和职业规划，有意识地从文化背景、个人动机、情感过程及行为策略多方融合的角度进行情感管理。

（一）提升文化敏感度，情绪情感表现要因地制宜

“学校开家长会，父母都出去打工不在当地。教室里零零星星的几个家长也不认真。精心准备的家长会，不了了之，能不生气吗？”“有个父亲接孩子放学，因为孩子班级出来晚就非要闯进来，担心他家孩子出问题。保安拦着他，他就把我们投诉了。太生气了！”“学生回家咳嗽，他母亲就给校长打电话，说是因为我让他们家孩子擦黑板吸入粉尘。这不是无理取闹吗？”

上述场景表明，教师工作环境极具复杂性，农村学校、偏远地区学校，父母未必不关心孩子的受教育问题，但面对没有工作、没有收入等更为紧迫或现实性的困难，父母不得已外出务工，把孩子留给老人，根本不可能出席家长会。有的家长不理解学校的管理规则，只从个人意愿要求学校，可能反映出家长在价值观、专业思想等方面与学校有差异。有的家长过分在意孩子，给学校附加过多的责任，也在一定程度上反映出家长在教育理念、育儿观念等方面与教师存在分歧。

美国教育学家安迪·哈格里夫斯（Andy Hargreaves）认为，学校与家长会存在五个方面的差异，分别为社会文化、价值观、专业背景、物理时空、政治权力。[23]差异会阻滞乃至扭曲情感理解，按照诺曼·邓津（Norman Denzin）的观点，“情感理解是相互的，需要一个人进入另一个人的经验领域，但不可避免的是当事人一定会进行主观解释，为此，分享与共享是达成情感理解和意义建构的核心环节”[24]。教师与家长之间必然存在差异，要想减少或化解因差异而导致的情感误解，需要教师提升自身情感敏感度。就像托特泰尔模型指出的，关注情境因素。如果教师对家长背景、家长教育理念有较为丰富的了解，那么有助于预估家长的行事做派和反应方式。运用格兰迪模型给出的情境选择、情境修饰、注意转移和认知改变等预防策略，有利于避免不良情绪的产生。还可以采用哥伦布模型提

中国知网 https://www.cnki.net

供的适当抑制表达、适当伪装表达或适当真实表达等行为策略，做出因地制宜的调整或回应，避免使自己陷入窘境或为难的境地。

（二）增强动机觉察力，情绪情感处理要理性客观

“每节课都有几个调皮捣蛋的学生，有时候我被气得苦不堪言。同事安慰我说，不能气坏身体，还等着退休拿养老金呢。”“我们一周要上17节课，学生基础又没那么好，还要利用一些课余时间给学生补课，实在是心力交瘁，我已经倦怠了。”“公开课、达标课，一个学期好几次。上公开课还得哄着学生配合我表演，其实挺累的，就是熬。”

在学校教育中，碰到顽劣学生时有发生，有的行为偏差，有的学业荒废，令教师操心不已，身心俱疲。最近十几年，基础教育处于生源旺盛期，学生多、教师少的局面一直存在，导致教师教学工作量大，教育任务繁重。同时，随着教育事业的高质量发展，教师需要通过继续教育、在岗研修、教研科研等方式不断提高专业化水平，这种需求已经使教师行业呈现压力大、竞争激烈、不进则退的态势。另外，基础教育领域长期存在的应试教育、升学竞争、分数崇拜等现象，一直是捆绑教师手脚、影响教师发展的顽疾。为名校率与升学率，广大中小学师生，甚至包括学生家长都陷入一种怪圈。教书和育人作为手段与目的的关系，长时间被倒置，教书成为目的，育人反而被虚化。

面对上述错综复杂的教育现实，尤其需要教师时刻保持对教育动机的敏锐思考，以理性客观的态度认清教育环境，反思教育取向，谨言慎行。博尔顿将动机分为专业型、经济型、表现型和慈善型四类，分类标准是组织社会化程度与其价值取向的综合考虑。当代学校是社会制度化的产物，基本职能是培养人才，这决定学校社会定位的公共性与价值性。根据博尔顿的划分，学校的核心动机是专业型，教师专业水平的高低决定着教师的职业形象和社会声誉，影响师生关系和教学效果。

教师教育情感的处理与表达是其专业水平的组成部分，要求教师在遵守学校规则、维护学校声誉的前提下，以专业形象认识和应对复杂多变的教育情境、形色各异的学生和家长。教师有必要综合参考托特泰尔的过程模型与格兰迪的阶段模型，每一次情感事件发生时，仔细梳理引发情感的情境线索，对学生、同事、学校规章等诸多影响因素进行分析，准确归因自己情绪情感体验的源头和行进轨迹。尤其需要觉察自己的教育动机，是饱含教育使命，还是满足于挣钱谋生、养家糊口；是追求专业水准提升，还是得过且过、应付差事；是热衷教育事业、热爱学生，还是不求有功，但求无过；是充满仁爱之心、具备扎实学识，还是精于算计、按酬付工。“每个人都有了解自己及其情感的力量（即使不能绝对了解，至少也要部分了解），因此这可以使其少受情感的束缚。所以，我们要尽可能地对每一种情感有清楚明晰的认识，这样就可以引导心灵由情感去思想……在我们能力范围内去寻找克制情感的药剂。”[25]

（三）提高行为适切性，情绪情感使用要因势利导

“学生在课堂上睡觉，我扔粉笔头提醒，正好打在他头上。同学们哄堂大笑，那个学生有些窘迫、尴尬和恼怒，后半节课始终没抬头。”“我在家长群发通知，有家长指责说：‘发通知也不分时间，我们都在上班，哪有时间处理你的事。’其他家长附和，搞得我无所适从。之后再在群里说事就胆战心惊的。”“我给办公室同事买了巧克力派。有人说我笼络人心；有人说我太抠了，一人就买一个；还有人说，一点也不好吃。这件事之后，我每天进办公室都感觉不自在，一度都想辞职。”

学校是个小型社会，社会的复杂多变、人情世故，在学校里都有所体现。如格兰迪的阶段模型所示，会有很多原因引发教师情感变化，互动频率、持续时间、情感多样性、表现规则、负面事件、正面事件等。也如托德泰尔的过程模型所说，顾客事件（如学生、家长）、同事事件（如领导、同事）都有可能成为情境线索，导致教师产生正向情感体验或负向情感体验。情感调节能力是教师情商的表现，也是考验教师专业水平的重要内容，更是当代教师不可或缺的素质之一。

中国知网 https://www.cnki.net

格兰迪的阶段模型是将心理学家格罗斯的情感调节理论与霍赫希尔德的情感劳动理论加以整合的结果，如果将深层扮演、表层扮演具体化，包括两个环节、八大策略。[26]两个环节一是情绪发作之前的预防性调节，二是情绪发生之后的补救性调节。预防阶段可以采取的具体策略有情境选择、情境修饰、注意转移和认知改变。情境选择指教师选择合适的时空场合开展教育教学，避免情境成为引发负面情绪的原因。比如，教师约家长谈话，需要选择相对独立的会议室或谈话室进行，避免站在楼道里、教室外，被人来人往的师生看见，让家长感觉难为情、没面子，从而减少双方情绪激化的可能。情境修饰指教师对不利的教育教学情境进行调整或改变，防止有害情境干扰情绪情感。比如，在阳面教室上课，夏天正午的阳光毒辣且刺眼，影响学生看黑板。甚至出现过前后桌学生，因拉不拉窗帘产生争执和冲突，干扰课堂。为防止此类事件发生，学校可以统一安装遮阳棚，或者教师统一建议学生拉上窗帘。注意转移指教师将自己的注意力从影响情绪情感的情境转移到更重要的事情或场景，以此维护教育教学的顺利进行。比如，上述有学生上课睡觉的场景，教师可以先以教学为主，不必一直关注这个学生，等到讲课间隙或下课，再找学生过问详细情况，开展有针对性的教育和引导。认知改变指教师通过改变自己的思想观念或认识习惯，达到摆脱负面情绪的目的。比如，针对上述提到的“巧克力派”事件，教师可以改变认知，拓展思路，如“众口难调，在家里妈妈做饭还有人说不好吃呢！不是所有人都喜欢吃巧克力派。”“有人说我笼络人心，这也没什么啊。我确实希望与大家关系更近，情感更深，谁不希望被大家喜欢呢？”

上述四个策略适用于预防环节，针对补救环节的四个策略是增强、减弱、延迟和加速。教师面对多种多样的教育情境，有时需要增强或加速情绪，有时需要减弱或延迟情绪。比如，学生安全防护意识不足，在楼梯上追逐打闹。遇到此种情形，需要教师提高嗓音，加快语速，夸张表情，警示学生风险发生的可能性，达到教育管护学生的目的。再如在讨论课上，学生之间因观点不同、论点分歧产生争执，甚至面红耳赤，出言不逊。此时教师需要以镇定的姿态、温暖的眼神、和煦的话语提醒学生彼此尊重，宽容待人，允许别人有自己的想法。

无论是格兰迪模型还是托特泰尔模型，都极其关注情感调节环节的影响因素，分为个体因素和组织因素两个部分。个体因素包括性别差异、情感表达、情商、自我监控和情感；组织因素包括组织自主性、主管支持、同事支持。每位教师都有独特的成长环境和人生经历，从而形成极其个人化的情商水平、情感表达方式和自我监控能力。这些因素提醒教师要清楚了解个人的成长环境、人生经历、情感方式，要知道自己对什么敏感、对什么在意、对什么无法超越，那可能就是自己最容易产生消极情绪的痛点。当然，教师也需要了解自己的长项与优势，如是否幽默、是否善于察言观色、是否有过化险为夷的经历，这些就是教师自己情商高明之处。

很多时候，组织因素是我们无法选择的，如学校给教师的自主化程度，往往与学校办学历史和学校氛围有关。我们也无法选择被谁管理、与谁做同事。这就决定教师必须清楚自身因素的长短、优劣，与不同人共事、被不同主管领导时，扬己之长，补己之短，以一种因势利导的思维方式和情感策略，化解情绪紧张，摆脱情感困境，彰显情感力量。

参考文献：

[1][4][5] 阿莉·拉塞尔·霍赫希尔德．心灵的整饰：人类情感的商业化 [M]. 成伯清，淡卫军，王佳鹏，译．上海：上海三联书店，2020:1.

[2][26]GROSS J J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review[J]. Review of General Psychology, 1998,2(3):271-299.

[3]GRANDEY A A. Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor[J]. Journal of Occupational Health Psychology, 2000, 5(1): 95-110.

[6]TOTTERDELL P, HOLMAN D. Emotion regulation in customer service roles: testing a model of emotional labor[J]. Journal of Occupational Health Psychology, 2003,

中国知网 https://www.cnki.net

8(1): 55–73.

[7][9][14][15][16]BOLTON S C. Emotion here, emotion there, emotional organisations everywhere[J]. Critical perspectives on accounting, 2000, 11(2):155–171.

[8]PUGLIESI K. The consequences of emotional labor: effects on work stress, job satisfaction, and well–being[J]. Motivation and Emotion, 1999, 23(2): 125–154.

[10][13]ASHFORTH B E, HUMPHREY R H. Emotional labor in service roles: the influence of identity[J]. Academy of Management Review, 1993, 18(1): 88–115.

[11][12][19]GLOMB T M, TEWS M J. Emotional labor: a conceptualization and scale development[J]. Journal of Vocational Behavior, 2004, 64(1):1–23.

[17]VAN ECK PELUCHETTE J. Subjective career success: the influence of individual difference, family, and organizational variables[J]. Journal of Vocational Behavior, 1993, 43(2): 198–208.

[18]FRANKS D D, ERICKSON R J, CUTHBERTSON–JOHNSON B. Social perspectives on emotion[M].Leeds: Emerald Publishing Limited, 1997: 310.

[20][21] 迈克里诺·扎莫拉斯. 以情立教：一种后现代式探索 [M]. 赵鑫，译. 福州：福建教育出版社，2020: 15, 16.

[22]BENESCH S. Exploring emotions and power in L2 research: sociopolitical approaches[J]. The Modern Language Journal, 2019, 103 (2): 530–533.

[23][24]HARGREAVES A. Emotional geographies of teaching[J]. Teachers College Record, 2001 (6): 1056–1080.

[25] 巴鲁赫·德·斯宾诺莎. 伦理学 [M]. 贺麟，译，北京：商务印书馆，2012:241.

A Comparison of Emotional Labor Models and a Discussion of How Teachers Can Improve Their Emotional Practice

TIAN Guoxiu, ZHU Xiaoshuang, ZHANG Zihan

(College of Teacher Education, Capital Normal University, Beijing 100048)

Abstract: Education is an emotional practice, and the work of teachers involves a great deal of emotional labor. Arlie Russell Hochschild pioneered the concept of "emotional labor" and sparked extensive follow–up research. Grandey, Tottertell, Bolton, and Glomb have constructed emotional labor models from the perspectives of improving emotional labor strategies, refining emotional labor processes, exploring emotional labor motivations, and identifying emotional labor behaviors. They have advanced the emotional labor theory in three dimensions: operational orientation, motivation exploration, and relational thinking. This trend in the development of emotional labor theory encourages teachers to examine emotional labor from the perspectives of process, relationship, and culture: to enhance cultural sensitivity, the emotional expression should be adapted to local conditions; to enhance motivation awareness, emotional processing should be rational and objective; to improve the appropriateness of behavior, and the use of emotion should be guided according to the situation.

Key words: emotional labor; model comparison; teacher's emotional practice

责任编辑：付燕

中国知网 https://www.cnki.net

附件 35：人工智能时代，教师如何提升自我情感能力？

人工智能时代，教师如何提升自我情感能力？

朱小爽 田国秀 | 首都师范大学教师教育学院

班主任王老师每天提早进班等待同学们。这天，小刚迟到了，早读开始后才进班。原本王老师想直接批评他，但看到小刚紧锁的眉头，就让他回到了自己的座位。课间，王老师找到小刚："今天早上怎么迟到了？你好像心情不好，遇到什么事了？"小刚眼眶红了，眼泪打转。原来，他的爸爸妈妈昨天晚上吵架了。王老师了解情况后安抚了一下小刚的情绪，使得他这一天平静度过，能够安心学习。试想，如果王老师没能观察到小刚情绪不对，直接当众批评，那很可能会使小刚一整天情绪低落、无心学习，甚至引发其他问题。

王老师之所以能选择恰当的方式教育学生，让可能发生的问题消弭于无形，缘于她具备良好的情感能力。置身智能时代，教育不能局限于知识的传递，更重要的是人与人的互动、情感与情感的交流。朱小蔓教授认为，对教育要做完整的理解，不能回避、抽离情感层面。情感教育是人工智能时代教师的重要任务，情感能力是当代教师不可或缺的职业素养。

什么是情感能力？

情感能力（emotional competence，简称EC）也被许多人称为"情绪智力"（emotional intelligence），简称"情商"（EI）。1990年，美国心理学家梅耶和萨洛维最早提出情商概念。随后的三十年，这一理论不断被发展、丰富。由于智力往往让人联想到先天的、不可改变的素质，因此，比利时学者米科拉扎克等人提出了情感能力理论模型，用情感能力替代情绪智力。这一模型将情感能力视为可以培养和提升的素养，具体表现为个体识别、理解、表达、调节和利用自己及他人情绪的能力，也适用于教师情感能力的分辨与培养。

一是情绪识别能力，是指在情绪出现时能够感知并识别它——这种情绪既可能是他人的，也可能是自己的。当学生的语言或面部表情、肢体等非语言信息表达出某种情绪状态时，教师需要敏锐地发现并且准确地识别，正如前文的王老师。除了识别他人的情绪，教师也应及时觉察自己的情绪。有时因为琐事缠身，教师会对自己的情绪置若罔闻，进而影响工作状态，甚至在学生面前表达、传递自己的破坏性情绪，令学生感到不安。

二是情绪表达能力，即能够以社会接受的方式恰当表达情绪。教师职业有许多情感规则，要求教师遵照行业规范和职业准则表达情绪，如对学生关爱、对家长耐心等。教育实践中，教师面对无理取闹的学生或不讲道理的家长，出现生气、烦躁等消极情绪是正常的。但教师必须通过合适的方式表达自己的情绪，不能随意发火、任性发飙，过度发泄情绪或者一味地压抑情绪，都可能造成不良后果。

三是情绪理解能力，即能够理解情绪发生的原因和后果。调节和管理情绪的前提，是知道情绪发生的原因，只有这样，才能够"对症下药"。"共情"是一种情绪理解能力，即感同身受地体验别人情绪的能力。面对一个情绪激动的学生，如果教师能让对方知道，老师理解你为什么会生气、委屈、伤心，学生就会感到被理解、被尊重、被关心，这有利于师生之间快速建立信任关系，

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

达到安抚学生、解决问题的目的。

四是情绪调节能力，即在面对压力或情绪不适合环境时擅于调节自己。教师作为高强度情感劳动的职业，会面临许多情绪困扰，如工作不顺利、家长不配合、学生不理解等，这些都可能让教师焦虑、抑郁、烦躁。如果长期压抑这些情绪，不能及时调节和管理，教师很容易产生职业倦怠，甚至影响身心健康。

五是情绪使用能力，即能够利用情绪促进反思、决策和行动。情绪情感是教育工作非常重要的组成部分，积极的情绪能让教师有更高的工作效率，情感饱满的课堂能让学生更加投入，适当的愤怒也能加深学生对是非观念的理解。因此，教师要有意识地在教育教学工作中利用情绪情感，创造轻松愉快的课堂氛围，建立温暖互信的师生关系，使其成为提高工作满意度的助力。

教师如何提升情感能力？

提升教师的情感能力，需要教师个体层面的自我提高、学校组织层面的全力保障和培养培训层面的有效支持。

教师个体层面

首先，需要了解学生心理特点，树立正确的情绪情感观。不同年龄段的学生有不同的情绪情感特点，只有尊重科学的年龄差异，才能更好地识别、理解学生的情绪，并采取正确的应对方式。教师应该明白情绪没有对错之分，要坦然面对学生和自己的消极情绪，接纳、理解，并允许表达。因为情绪是不可能被消除的，它是一种进化而来的生存机制，是一种在特定外部刺激下必然出现的生理和心理反应。忽视或压制这些情绪，不利于心理健康，也不利于回归理性。当学生陷入情绪时，忽视甚至无视他们的情绪，不利于唤起他们的理性来解决问题。

其次，学习共情表达，建立良好师生关系。教师不仅要对学生、家长和同事做到将心比心、换位思考、感同身受，同时还要让对方知道自己对他的共情，即学会共情的表达。共情表达有一个简单的基本句式，“你感到……（准确命名对方的情绪），因为……（说出对方情绪发生的原因）”。当学生听到教师能准确说出自己的情绪和未说出口的原因时，他就不会再沉浸在自己的情绪中，而更愿意与教师交流，从而拉近师生心理距离，并最终回归理性。

再次，掌握科学方法，选择恰当的情绪调节策略。常用的情绪调节策略包括抑制表达和认知重评。抑制表达是通过自我控制来抑制自己的情绪表达，比如：上公开课时通过深呼吸缓解紧张；面对提出不合理要求的家长，通过心理安慰、暗示，让自己冷静下来。认知重评则是以积极方式对情绪事件进行合理化解释。比如，学生又迟到了，教师可以跟自己说：学生不是故意挑衅，可能发生了一些意外，需要进一步了解、关心学生。这样一来，教师的情绪就会从原本的气愤转化成对学生的关心。

最后，通过日常训练，提升情感能力。教师可以通过写情感日记，记录学校内发生的情绪情感事件，并分析自己和他人的情绪原因，反思未来在同样情境下可以采取的策略。在日常生活情境中留心观察他人的面部表情和肢体动作，以及语气、词语等言语信息，识别和判断他人的情绪情感状态。自我情绪表达时注意巧妙采用言语信息和非言语信息，平时多积累不同的情绪词汇，以提高自己的情绪表达能力。同时，尝试进行正念冥想训练，练习将注意力集中在当下，保持开放和不评判的心态，从而提高对自我经验和他人情绪的觉察力。

学校组织层面

组织、领导及同事要给予教师足够的情感支持和关怀。教师工作需要投入高强度的情感劳动，这不仅依靠教师自身的专业素养和职业道德，同时离不开社会支持和组织关怀。学校要重视教师的心理健康，健全教师心理健康保障机制，如定期组织减压活动、开展常规性心理咨询服务等。领导应以沟通协商的方式开展工作，充分信任、尊重教师，主动关心教师的情绪情感状态，并能对教师的情绪及教师之间的关系进行建设性调节。

培养培训层面

师范院校应将情感能力纳入教师培养项目，采用科学合理的课程体系对准教师的情感能力进行训练。教师入职后，学校应定期开展针对情感能力的培训和讲座，如让教师了解情感能力的五个成分、讲解不同的情绪调节策略，以及运用小组讨论、角色扮演、模仿和头脑风暴等方式增强情绪理解，练习和创新情绪调节策略，提高情感能力。在这方面国外已有成熟的情感能力干预方案可以借鉴，如“高情绪智力教师项目”“56小时情绪智力训练项目”等。当然，也可以结合中国传统的中医理论和民族文化开发富有中国特色、适合中国教师的情感培训课程。

责任编辑：刘洁

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net